

PLEIADE

Publicação Técnico-Científica do Centro Universitário Descomplica Uniamérica

VOL. 18 – N. 43 – ABR. / JUN. - 2024

- 03** **Editorial – Inovação e Reformas Educacionais**
João Jorge Correa
- 05** **Ludicidade no Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Conteúdos de Matemática**
Playfulness in the Learning Process of the Early Years of Elementary School and Mathematics Contents
Eduardo Rossi Rosa e João Jorge Correa
- 18** **Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico**
Platformization of Education in the State of Paraná: Paths to Standardizing Pedagogical Work
Juliana Fatima Serraglio Pasini e Ivanir Gomes da Silva
- 30** **Concepção e Formação de Professores sobre Estratégias de Aprendizagem: Conceitos e Estudos**
Conception and Training of Teachers on Learning Strategies: Concepts and Studies
Angela de Souza Lopes Galvão, Jennifer Rafaela Serafim Ferezin e Mônica Augusta Mombelli
- 40** **Gamificação e Jogos no Ensino de História**
Gamification and Games in the Teaching of History
Claudia Monteiro
- 48** **Ferramentas para Educação Antirracista: Desafios Docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio**
Tools for Anti-racist Education: Challenges for Teachers from Kindergarten to High School
Clodoaldo Reis Azarias e Elis Maria Teixeira Palma Priotto

- 60 **Educação Prisional e Educação Combinada em EAD: Estudo de Caso na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu**
Prison Education: Combined Education in EAD: Case Study at the Foz do Iguaçu Women's Penitentiary
Djalma Machado da Cruz e Roseméri Simon Bernardi
- 70 **O Meme como Linguagem Social e seu Uso na Educação**
The Meme as a Social Language and its Use in Education
Jarbas da Silva Guimarães
- 79 **Peer Instruction como Metodologia Ativa no Processo de Ensino-aprendizagem na Área da Saúde**
Peer Instruction as an Active Methodology in the Teaching-learning Process in the Health Area
Eduardo Vitorino, Lais Carvalho dos Santos Ivata, Julia Souza Martins, Maria Giulia Costa de Oliveira, Patrícia Costa dos Santos da Silva
- 87 **Práticas Pedagógicas Inovadoras: O Ensino Remoto em Decorência da Pandemia Covid-19 na Educação Pública Brasileira**
Innovative Pedagogical Practices: Remote Teaching as a Result of the Covid-19 Pandemic in Brazilian Public Education
Osvaldo Vaz Furtado
- 98 **Análise das Atitudes à Pessoa Autista por Acadêmicos de Cursos da Saúde**
Analysis of Attitudes Towards Autistic People by Academics from Health Courses
Nathalia Valoura Mendes, Elisa Maria Bezerra Maia e Larissa Djanilda Parra da Luz



Editorial

Inovação e Reformas Educacionais

Que o mundo está em profundo e acelerado processo de mudança é inegável. Os avanços tecnológicos, a expansão do conhecimento humano nas mais diversas áreas científicas e a busca por novas soluções aos problemas de toda ordem que afligem a humanidade são exemplos desse movimento de transformação. Entretanto, é necessário pensarmos o contraponto, nos ensina Edgar Morin ao escrever “Para onde vai o mundo?”

Em que medida o avanço nas ciências e nas tecnologias nos afeta e interfere no meio ambiente é uma questão que merece especial atenção por parte das autoridades governamentais e profissionais das mais diversas áreas.

Neste contexto a educação exerce importante função na sua responsabilidade pedagógica e social, seja reproduzindo seres alienados e conformados à ordem social, seja produzindo sujeitos qualificados, pensantes e capazes de compreender o mundo transformando-o respeitando à condição humana e a natureza que nos cerca oferecendo vida e sustentabilidade.

É tomando a segunda perspectiva desse importante papel social da educação e da escola que projetamos o fio condutor da produção científica oferecido pelos autores e autoras da presente edição da Revista Pleiade.

Pensar novos olhares sobre temas recorrentes na educação que carecem de estudos e pesquisas apontando novas perspectivas e possibilidades estabelecendo rumos propositivos de mudança real e concreta. Entretanto, é preciso aprimorar nosso olhar a fim de perceber e questionar se toda reforma tem o *status* da inovação e se conduzem propositivamente à mudança. Neste sentido, indagar se a produção do conhecimento nos ambientes acadêmicos contribui para melhor compreensão do mundo e, especificamente, dos diversos objetos de investigação que nos propomos estudar e produzir ciência.

Nesta edição, este foi o desafio apresentado aos autores e autoras que contribuiram com seus saberes objetivando novos olhares, novas interpretações e possibilidades diante de aspectos conhecidos e não tão conhecidos no cenário educacional.

Correa e Rosa nos apresentam a importância do/a professor/a recorrer aos elementos lúdicos constituintes da criança na aprendizagem da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em contraposição às posturas pedagógicas tradicionais ainda baseadas numa pedagogia distante no tempo.

Em seu artigo, Pasini e Silva, presenciamos contundente análise crítica da plataformização da educação paranaense e os rumos que a política educacional vem tomando na padronização do trabalho pedagógico, percebe-se o discurso enviesado do Estado e sua compreensão equivocada do conceito de inovação educacional sem avaliar as consequências na escola, no ensino, na formação de professores e na qualificação de alunos meramente performáticos e competitivos.

Em *Concepção e Formação de Professores sobre Estratégias de Aprendizagem*, Galvão, Ferezin e Mombelli nos oferecem relevante reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas inovadoras para educação e escola que exigem novos caminhos.

Gamificação e Jogos no Ensino de História trata-se essencialmente do que estamos discutindo nesse Editorial: Enfrentar os desafios com novas formas de agir e atuar. Essa é a proposta presente no artigo de Monteiro. Ensinar História utilizando games e jogos. Texto desafiador que nos instiga pensar práticas pedagógicas inovadoras nas diversas áreas do conhecimento.

Azarias e Priotto nos oferecem interessante artigo cujo propósito é produzir recursos pedagógicos para o enfrentamento de grave problema social presente nos dias de hoje e, historicamente marcante na sociedade brasileira. *Ferramentas para Educação Antirracista* é a proposta a ser construída contribuindo com professores/as no exercício do magistério na Educação Básica.

Discutir educação e oferta educacional em ambientes prisionais, conhecidos como instituições totais, talvez seja um dos desafios mais complexos para os educadores engajados no objetivo de oferecer formação escolar para pessoas presas a fim de possibilitar condições do retorno à sociedade e inserção no contexto social e de trabalho. Cruz e Bernardi contribuem nesse artigo com sua experiência pedagógica e desejo de mudança ao discutir a importância da educação dos presos, neste caso, especificamente, em uma unidade prisional feminina que comporta uma escola nas suas dependências.

O artigo de Guimarães, por sua vez, nos oferece diversas formas inovadoras de olharmos e interpretar-mos a realidade tendo como referência metodológica o meme enquanto linguagem social e sua contribuição na condição de recurso inovador na prática docente.

A proposta de *Peer Instruction* como recurso metodológico inovador no processo de ensino e aprendizagem constitui a essência propositiva de mudança e transformação nas práticas de ensino de docentes que atuam na área da saúde com vistas a melhoria da qualificação profissional, apresentada por Vitorino, Ivata, Martins, Oliveira e Silva.

O artigo que encerra a presente edição que discute práticas pedagógicas nos mostra uma reflexão sobre, provavelmente, um dos maiores desafios experimentados pela educação mundial: Ensinar remotamente. O texto de Furtado nos convida a uma discussão sobre práticas pedagógicas inovadoras no contexto do ensino remoto em decorrência da Pandemia Covid-19 na educação pública brasileira.

Assim concluímos esta edição da Revista Pleiade convidando o leitor e a leitora para pensar com nossos autores propostas, experiências e indicativos de prática pedagógicas que possibilitem aos profissionais da educação acesso a práticas de ensino que instiguem pensar, criar e inovar na educação, rompendo com as fórmulas e receitas de um passado que não atende mais às demandas do mundo e das sociedades contemporâneas. Neste sentido, é preciso que a educação e a escola deixem de ser reboque da sociedade e se posicionem como instituições que pensem o seu mundo e contexto, objetivando inovar e transformar.

Voltemos à pergunta de Morin: “Para onde vai o mundo?”.

Para onde vai a educação diante das transformações no mundo e na sociedade? Quais as práticas pedagógicas necessárias para instrumentar crianças, jovens e adultos em sua inserção no mundo e na sociedade?

João Jorge Correa
Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
joaojorgecorrea@gmail.com

Ludicidade no Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Conteúdos de Matemática

*Playfulness in the Learning Process of the Early Years of Elementary School
and Mathematics Contents*

Eduardo Rossi Rosa¹ e João Jorge Correa²

1. Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Foz do Iguaçu. Professor da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

2. Pós-Doutorado em Educação. Professor Associado na Unioeste. Centro de Educação, Letras e Saúde. *Campus* de Foz do Iguaçu. Orientador da pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2589-9026>
eduardorossiros@hotmail.com e joaojorgecorrea@gmail.com

Palavras-chave

Ludicidade
Ensino de Matemática
Prática Pedagógica

Keywords

Playfulness
Teaching Mathematics
Pedagogical Practice

Resumo:

Contexto: O presente artigo científico foi motivado pelas experiências enquanto professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalhando com conteúdo da Matemática. Objetivo: Estudar a relação entre ludicidade e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos conteúdos matemáticos. Método: Adotamos como fonte de informações a pesquisa bibliográfica em livros clássicos de autores que versam sobre o desenvolvimento infantil e a sua interdependência com a ludicidade. Resultados: Atividade inata à infância, o lúdico, as brincadeiras e os jogos estão sempre ligados às suas rotinas. O desenvolvimento de tais atividades melhoram o afeto, a inteligência e o convívio, buscando estratégias para a solução de problemas e se desenvolvendo integralmente de forma prazerosa. Jogos e brincadeiras podem produzir variações no ensino da matemática, transitando entre o abstrato e o concreto e ainda criando matérias de apoio para o trabalho em sala de aula.

Abstract:

Context: This scientific article was motivated by experiences as a teacher in the early years of Elementary School working with Mathematics content. Objective: To study the relationship between playfulness and learning in the early years of Elementary School in relation to mathematical content. Method: We adopted as a source of information bibliographical research in classic books by authors that deal with child development and its interdependence with playfulness. Results: An activity innate to childhood, play, games and games are always linked to their routines. The development of such activities improves affection, intelligence and coexistence, seeking strategies for solving problems and developing fully in a pleasurable way. Games and games can produce variations in the teaching of mathematics, moving between the abstract and the concrete and also creating support materials for work in the classroom.

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

A ludicidade com seus jogos e brincadeiras revelam nas crianças diversas expressões sociais e contribuem para a melhoria dos campos afetivos, sociais e cognitivos influenciando e melhorando o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Historicamente a ludicidade está associada a infância, por isso o professor pode se valer do atributo dos jogos e brincadeiras para estimular nos alunos o prazer pelo aprender matemática, libertar do comodismo da rotina, exercitar regras e fórmulas usando a criatividade, e como bônus melhorar o relacionamento entre professor e aluno. O interesse pelo estudo da matemática é o que produz uma aprendizagem significativa, desta forma desenvolvendo a criança em todas suas potencialidades de maneira integral.

Na escola a matemática está associada como uma disciplina sem relação com o contexto social, desinteressante e difícil, grande parte dessa dificuldade se manifesta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, a matemática ao contrário de sua imagem preconceituosa é uma disciplina essencial para a realidade dos alunos.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, usando como fonte de pesquisa livros clássicos de autores que versam sobre o desenvolvimento infantil e a sua interdependência com a ludicidade, como por exemplo Vygotsky (2007), Piaget (2017), também usamos a teoria das “Inteligências Múltiplas” de Gardner (2002) para destacar como o lúdico exerce uma função importante para o fortalecimento de várias áreas da inteligência em conjunto. Similarmente, estudamos série de artigos científicos estruturados na mesma temática da nossa investigação.

Piaget (2017) propôs que as crianças passem por estágios sequenciais e universais de desenvolvimento, mas variáveis de acordo com a cultura, nos quais sua compreensão do mundo se expande e se aprofunda através da interação com os objetos e o próprio meio social. Argumentou que ao se engajar em atividades lúdicas as crianças estão ativamente construindo seu conhecimento, como, por exemplo, por meio de jogos podem experimentar diferentes perspectivas, testar hipóteses e aprender a lidar com desafios.

Nesse processo, o jogo e o lúdico desempenham um papel fundamental, fornecendo às crianças oportunidades de aprendizado significativo e promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Em Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre através da interação social e da participação em atividades mediadas pela cultura. Nesse contexto, o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. O brincar é considerado um exercício que permite às crianças explorar papéis, interagir com os outros e utilizar a imaginação de forma criativa.

Durante o jogo, as crianças podem assumir diferentes condutas e situações, experimentar diferentes perspectivas e criar soluções para problemas fictícios.

Por sua vez, Gardner (2002) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas salientando que as pessoas possuem diferentes habilidades e potenciais em áreas distintas, diversificando os tipos de inteligências e valorizando a subjetividade do pensar e agir na mesma medida que promove um ensino mais totalizante. No contexto do lúdico, a teoria de Gardner sugere que o jogo e as atividades lúdicas possam ser formas proveitosas de explorar e desenvolver as múltiplas inteligências das crianças.

O jogo pode permitir que os pequenos expressem e aprimorem suas habilidades em diferentes áreas de inteligência, oferecendo um ambiente variado para o desenvolvimento integral.

Por fim, destacamos o objetivo central motivador da pesquisa que foi estudar a relação entre ludicidade e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos conteúdos matemáticos.

METODOLOGIA

O presente artigo resultou de uma parte do trabalho de conclusão de curso apresentado como pré-requisito na graduação em Pedagogia, cujo projeto inicial pautou-se em uma pesquisa exploratória onde buscamos uma aproximação e familiaridade com o tema a fim de, também, apontar algumas hipóteses de estudo. Neste sentido as técnicas e métodos propostos no estudo se sustentaram numa perspectiva qualitativa tendo como base a pesquisa bibliográfica a partir de material já elaborado e publicado em livros e periódicos científicos.

Os objetivos específicos pautaram-se na investigação das atividades lúdicas mais adequadas para utilizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem, no ensino de matemática, buscando alternativas para solucionar problemas de aprendizagem matemática.

Algumas hipóteses foram enunciadas e discutidas no decorrer da pesquisa e são apresentadas de forma sucinta no artigo, como por exemplo, a possibilidade introdução da ludicidade como metodologia de ensino para dinamizar a prática em sala de aula nos conteúdos de matemática, bem como se o uso de jogos e brincadeiras poderiam ser um fator estimulante que cativasse nos alunos a vontade de aprender enquanto favorece os laços afetivos, sociais, culturais e proporcionando melhor desenvolvimento da imaginação, criatividade, autonomia e cognição.

Os resultados e as discussões pertinentes aos mesmos serão apresentados no formato de itens a fim de auxiliar o leitor no entendimento das partes que compõem o artigo, a saber: O lúdico como elemento histórico e cultural; Vygotsky e o desenvolvimento e a aprendizagem através do lúdico; A importância do lúdico na teoria de Piaget; A teoria de Gardner e o desenvolvimento integral dos alunos e, por fim, atividades lúdicas em Matemática no Ensino Fundamental.

O LÚDICO COMO ELEMENTO HISTÓRICO E CULTURAL

O lúdico é algo que evoluiu em conjunto e ganhou novos significados e talvez nisso resida a dificuldade de se conceituar precisamente sua acepção, comumente relacionado aos jogos e brincadeiras ou tudo que é prazeroso e divertido. Assim, para Brougère (1998, p. 2) “(...) Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”.

A ludicidade pode facilitar e fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem, já que por meio de jogos e brincadeiras, as crianças conseguem se concentrar melhor em atividades que apreciam, o que permite que elas aprendam de forma mais efetiva tudo o que é ensinado.

Nos períodos remotos o brincar surge como uma atividade inata a própria infância, caracterizada pela recreação ou pela apreensão de algum conhecimento relacionado a ofícios, o ensaio simbólico para as futuras ações dentro da própria cultura. Desde a antiguidade as formas lúdicas estão relacionadas ao ensino, assim como nos ensinou Platão indicando “a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido. Afirmava que em seus primeiros anos de vida os meninos e meninas deveriam praticar juntos, atividades educativas através dos jogos” (SANT’ANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 2). E su-

geria em seu livro “As Leis” a ludicidade como metodologia de ensino contrastando com as técnicas punitivas de ensino que vigoravam na sua realidade social (SANTOS, 2021, p. 4).

Com o início do Renascentismo o lúdico ressurge como uma tentativa de valorizar o potencial humano e, principalmente da criança, que se expressa naturalmente através de brincadeiras, convertendo-se em uma fase imprescindível do desenvolvimento humano.

No contexto do movimento artístico e cultural do Romantismo a criança e seu jogo ganham espaço, e filósofos e educadores, como Froebel, Hoffmann e Richter incorporam o lúdico na educação com ênfase em uma educação mais ampla que desenvolva a inteligência, a criatividade e a empatia dos alunos (SANTOS, 2021).

A associação da criança, como um estágio primitivo puro, contrariando a crença negativa de adulto em miniatura, transformando em uma etapa fundamental do desenvolvimento evolutivo humano, revelou aspectos primitivos entre a criança e o lúdico, e a imaginação em conjunto com a espontaneidade equivaliam aos povos ancestrais em formação.

O jogo incorpora para si as características do período romântico possuindo uma finalidade em si mesmo, uma prática pela qual as crianças exploram o mundo, constroem significados e desenvolvem suas habilidades cognitivas, sociais e morais de acordo com seu estágio de desenvolvimento.

O lúdico, na teoria de Piaget (2017), está caracterizado pela liberdade e espontaneidade proporcionada pelo prazer de agir, e o processo de assimilação varia de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, agregando a imitação.

Na teoria de Vygotsky o lúdico não é visto como mera atividade sem finalidade, como algo agraciado pela espontaneidade do prazer providencial, principalmente por não ser a única forma de divertimento para a criança. As brincadeiras e os brinquedos são situações imaginárias com regras estabelecidas pelo meio social do aluno, toda situação imaginária é mediada por regras pré-estabelecidas pela cultura, o ato de jogar exige o desenvolvimento da aprendizagem, o lúdico produz em si mesmo sua própria cultura que varia dependendo da mediação do ambiente (Vygotsky, 2017).

Enfatizando Brougère:

Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida. Por isso é necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usam os números (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Mesmo para Gardner (2002) que não relata diretamente o uso do lúdico na sua Teoria das Inteligências Múltiplas é indissociável a relação que os jogos possuem para desenvolver metodologias abrangentes de ensino que se apoderam da sua pesquisa.

Podemos citar como exemplo o jogo de xadrez, qualquer jogador com o mínimo de habilidade pensará de forma analítica, ponderando as possibilidades de se adiantar ao rival. A inteligência lógico-matemática é primordial para a tática, em conjunto a inteligência espacial permite a pré-ideação das jogadas e a compreensão e da movimentação do espaço. A inteligência intrapessoal atiza a paciência, enquanto a inteligência interpessoal ampara o melhor momento para tirar vantagem do adversário (BROUGÈRE, 1998).

VYGOTSKY: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO

Dentre as diversas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizado infantil, Vygotsky (2007) resalta três posições teóricas prevalentes em seu contexto histórico e expande o debate delas através de críticas pontuais. A primeira afirma que a criança se desenvolve independentemente do aprendizado, a considerando como um processo que não está ativamente envolvido no desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como um pré-requisito para o aprendizado, mas nunca como resultado deste último.

Dessa forma, essa teoria desvincula o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando o primeiro como um processo natural que ocorre a partir das experiências vivenciadas pela criança, associadas aos conhecimentos prévios e sem a intervenção da aprendizagem escolar. Além disso, segundo Vygotsky (2007), essa teoria é claramente perceptível nos princípios teóricos de Piaget.

A segunda posição teórica sustenta que o aprendizado é equivalente ao desenvolvimento, essa posição teórica que reduziu o processo de aprendizagem à formação de hábitos e identificou equivocadamente o processo de aprendizagem com o desenvolvimento. Vygotsky (2007, p. 89) ao analisar os escritos de James (1958) relata que “o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento”.

A terceira posição teórica, busca uma solução simples entre desenvolvimento e aprendizado, combinando-os para conceituar nova percepção na qual Vygotsky (2007, p. 90) ao citar Koffka (1926) aponta: “[...] O desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento”.

Vygotsky (2007) considerava as teorias mencionadas anteriormente como insuficientes e precárias. Segundo ele, o desenvolvimento infantil ocorre antes mesmo da criança começar a frequentar a escola, através das experiências vivenciadas em seu ambiente familiar e social. E argumenta que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento segue o caminho percorrido pela aprendizagem.

[...] Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho, conseqüentemente as crianças têm a sua própria aritmética escolar (VYGOTSKY, 2007, p. 94).

Para desenvolver as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (2007) criou um conceito importante, sem o qual o tema careceria de elucidação: a zona de desenvolvimento proximal; definindo-a como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, considerado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento real desta forma ficou estabelecida como os conhecimentos prévios do aluno, o que é inato a sua maturação e etapa de desenvolvimentos, o aprendizado que o aluno já possui e seu ponto de partida para o progresso nos seus estudos (VYGOTSKY, 2007).

Por sua vez, a zona de desenvolvimento potencial são as habilidades que podem ser adquiridas pelos discentes em contato com o professor, destacando o papel mediador do mesmo dentro do processo de ensino. O

docente não é apenas o fornecedor de informações, mas também o responsável por propiciar situações e um ambiente desafiador que forneça suporte imediato para o ensino-aprendizagem. Em razão disto, escolhemos o uso da ludicidade como metodologia, pois nela está inclusa a definição proposta por Vygotsky (2007, p. 100): “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

A sequência natural do processo de desenvolvimento ocorre em um ritmo mais lento e posterior ao processo de aprendizagem. A partir dessa relação, surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007).

Nesta teoria fica caracterizado fato que a partir do momento no qual uma criança aprende uma palavra, ou progride em alguma operação matemática, seu processo de aprendizado não está finalizado, apenas se incutiu no sujeito novas aptidões para a assimilação de outros processos de aprendizagem, dentro desse mesmo sistema de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007). Destaca ainda que “o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de novos processos internos e complexos no pensamento das crianças” (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Ao optarmos pelo uso da ludicidade em sala de aula temos fixada a convicção que os jogos e brincadeiras não representam o objetivo final do processo de aprendizagem, mas é uma ferramenta poderosa para transformar o conteúdo já internalizado pelo aluno e potencializa ao máximo suas aptidões.

As atividades lúdicas não devem ser pensadas apenas como mero exercício estimulante e motivador, pois jogos e brincadeiras não são a única maneira de evocar prazer ao realizar atividades escolares, e quanto mais jovem a criança, maior a insatisfação dela e a busca pelo prazer imediato.

Segundo Souza (2015, p. 183), “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, com ele a criança sempre se comporta além do comportamento diário e habitual da sua idade e é como se ela fosse maior do que sua realidade”.

As atividades lúdicas não podem ser dissociadas de seu caráter organizacional pois dentro da esfera cognitiva existe aprendizado ao realizar ações e comportamentos que necessitam extrapolar a natureza física do objeto, não apenas pela diversão em elaborar novas possibilidades de vivência, mas em começar a compreender as regras e como a criatividade recria o meio social e define a individualidade da pessoa.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TEORIA DE PIAGET

Jean Piaget detalha a construção do conhecimento através da interação do sujeito com os objetos de seu meio social; em si, o sujeito nasce com potencial genético para o seu desenvolvimento mental, mas a maturação só é garantida pela interdependência entre sujeito e o objeto.

O lúdico não recebe uma conjectura específica na teoria piagetiana, desta forma o brincar é visto como uma ação espontânea e prazerosa, o momento no qual a assimilação supera o processo de acomodação, incluindo os jogos como conteúdo da formação da inteligência da criança em contrapartida do desenvolvimento cognitivo.

A construção do conhecimento da criança é efetivada pelo progresso da autorregulação do indivíduo ao ambiente, passando por duas fases destoantes, mas que podem ocorrer paralelamente: a assimilação e acomodação (PIAGET, 2017). A assimilação seria a tentativa de compreender ou interpretar o mundo usando estruturas mentais já conhecidas, relacionando o novo ao que já sabe ou domina, isto é, nos dizeres de Terra

(2005, p. 5) “a assimilação consiste na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência”.

Existem situações nas quais a assimilação não é suficiente para o processamento dos conteúdos, como complemento surge a acomodação, seguindo a conceituação proposta por Terra (2005, p. 5) “a acomodação, por sua vez, consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento.

A equilíbrio refere-se ao momento pelo qual a pessoa se adapta ao meio usando as estruturas cognitivas existentes, o objetivo da assimilação e da acomodação é solucionar o desequilíbrio entre o sujeito e o ambiente social, criando estruturas mentais capazes de efetivar o relacionamento entre o sujeito e seu cotidiano (PIAGET, 2013).

Piaget (2013) também caracterizou as fases do desenvolvimento humano, explicitando o que o indivíduo poderia fazer de melhor de acordo com sua maturação, nos permitindo elaborar uma abordagem coerente com o nível cognitivo do estudante.

Os dois primeiros estágios do desenvolvimento humano são caracterizados pelo egoísmo (PIAGET, 2013), no decorrer do primeiro período equivalente ao sensório-motor, indo de zero a dois anos, nas palavras de Almeida e Alves (2021, p. 5) “é onde a criança constrói o seu mundo de acordo com suas ações e percepções. É sobre a descoberta e manuseio de objetos que estão ao seu redor que ela aprende”. Ressaltamos ainda que nessa fase os objetos deixam de existir quando fogem do campo de visão do bebê.

Durante o segundo estágio, o pré-operatório, de dois a sete anos as crianças atribuem valor simbólico aos objetos e interagem com o mundo usando essas mesmas representações, sendo capaz de pensar fazendo uso de imagens. Existe ainda a incapacidade de entender pontos de vista diferentes e compreender conceitos abstratos (PIAGET, 2013).

No terceiro estágio, operatório concreto, as crianças encontram-se em idade escolar de sete a doze anos, e já são capazes de raciocinar logicamente sobre os objetos e eventos concretos. Estão qualificadas para executar operações mentais reversíveis, princípios de conservação de massa, volume e número (PIAGET, 2013).

O quarto estágio, operatório formal, de 12 anos até a fase adulta (PIAGET, 2013), é o momento que o sujeito desenvolve a capacidade de pensar de maneira abstrata e lógica, ponderar hipótese e planejar ações futuras. Complementarmente, para Almeida e Alves (2021, p. 6), “o aluno consegue trabalhar com hipóteses e equações numéricas. Ela já compreende que não precisa ver o objeto para que possa aprender sobre ele”.

Piaget (2017) classifica os jogos em três formas de acordo com as fases do desenvolvimento em que se manifestam: Jogos de exercícios simples, simbólicos e de regras

Jogos de exercícios simples, são as ações exercidas pelas crianças que possuem finalidades restritas apenas o prazer pelo ato, não são específicos desta fase da infância reaparecendo sempre que a criança percebe que tem o poder de realizar algo novo (PIAGET, 2017). Almeida e Alves (2021) complementam afirmando que:

A criança assimila as ações sem necessidade de acomodar e isso não consiste em conhecimentos novos, e sim em conhecimentos que já existem e são utilizados em prol da diversão. O Sensório-motor é a fase anterior à fala onde toda a aprendizagem sucede por meio do exercício funcional, sim, a criança constrói um mundo anterior a fala (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 7).

No entendimento de Piaget (2017, p. 221), se os jogos de exercício são os primeiros a aparecer, também são os menos estáveis, porque vicariantes: surgem a cada nova aquisição e desaparecem após saturação.

Com o domínio da linguagem a criança começa a formalizar o pensamento. A façanha de intermediar suas ações por meio de palavras não ocasiona o desenvolvimento cognitivo, que só é garantido pelo raciocínio, dessa forma segundo Piaget (2017, p. 172) “o jogo de exercício também pode envolver as funções superiores; por exemplo, fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema”.

Nos jogos simbólicos, seguindo a conceituação de Piaget (2017, p. 173) “o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante”.

A criança ao ingressar no sistema educacional sistematizado, ou quando começa a interagir dentro de um determinado grupo social, existe nela a tendência de submeter sua imaginação à realidade, o pensamento simbólico passa a ser mediado pelas normas do mundo físico.

Segundo Piaget (2017, p. 224) “quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transposições simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente, pelo contrário, o eu ao real”. Assim nos ensinam Almeida e Alves:

Por volta dos sete anos, o simbolismo começa a diminuir, a criança começa a ter criatividade em trabalhos manuais que chegam perto da realidade. É quando se inicia na escola. Quanto mais a criança se apossa da realidade, menos ela entra no mundo da imaginação. Ela não vive mais no seu próprio mundo, ela passa a viver a realidade (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 8).

Os jogos de regras carecem das relações sociais e interpessoais, de modo que o rigor das determinações é essencial para estabelecer a execução de exercícios sensório-motores que possuem padrões de repetição, não sendo considerados enquadrados na mesma categoria se não houver um mínimo de obrigação na organização dos movimentos (PIAGET, 2017).

A existência dos jogos de regras continua mesmo durante a vida adulta, na relação transitiva descrita por Piaget (2017, p. 218) “o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem”.

De modo geral, jogos de regras, são os mais propícios dentro de um planejamento intencional pedagógico, pois nessa modalidade de brincadeira o aluno interage com o conhecimento preestabelecido e o modifica através do raciocínio e da estratégia, viabilizando uma aprendizagem crítica e significativa.

TEORIA DE GARDNER E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

Primeiramente ao abordarmos a noção de inteligência e sua relação com as inteligências múltiplas, estamos considerando desenvolver o aluno em todas suas potencialidades. Assim, Gardner (2002, p. 45) ao definir inteligência a considera como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos, que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. No seu entendimento nas atividades lúdicas somos contemplados com circunstâncias variadas que nos permitem expressar diversas situações nas quais o estudante precisa pensar e repensar para solucionar os desafios impostos.

Mesmo ao analisarmos sujeitos originários da mesma realidade cultural e social, podemos encontrar diferenças significativas no modo de pensar, viver e se comunicar, sendo interessante ainda reparar como cada indivíduo constrói diferentes abordagens para resolver alguma situação-problema. Considerar a ideia de múltiplas

tiplas inteligências é ponderar que a realidade é multifacetada, e que os sujeitos que as formam são todos únicos dentro de sua subjetividade (GARDNER, 2002).

Para Gardner (2002) o uso da ludicidade para formular estratégias de ensino associado com as inteligências múltiplas é fundamental para desenvolver na criança processos elementares para desdobramentos que permitam uma aprendizagem integral nos campos afetivos, cognitivos e socioculturais.

Segundo Bessa (2006, p. 142), “cada inteligência é relativamente independente das outras e os talentos intelectuais de um indivíduo, digamos em música, não podem ser inferidos a partir de suas habilidades em matemática”, mas aqui se encontra a mágica do processo da ludicidade que mesmo cada inteligência possuindo um campo de desenvolvimento diferente e independente, os jogos e as brincadeiras podem ser uma maneira criativa de educar e integrar diferentes tipos de inteligência dentro do mesmo processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo a música pode ser usada para a memorização de conceitos matemáticos.

Prosseguindo com as citadas considerações, “a ideia de que existam inteligências múltiplas não é algo cientificamente comprovado pelo rigor científico”, existem diversos fatores que contribuem para isso como a subjetividade encontrada dentro da personalidade de cada um, então estamos apenas enxergando a construção do conhecimento usando uma nova perspectiva integral e mais abrangente, mas de fato pelo alcance das abstrações somos capazes de perceber que cada habilidade do campo de conhecimento sociocultural possui requisitos de desenvolvimento distintos (BESSA, 2006).

Tendo isso em mente não podemos formular uma lista de inteligências imutáveis, vamos então partir das listadas por Gardner (2002), e evidentemente focar na inteligência lógico-matemática.

Antes de listarmos resumidamente e definirmos vários tipos de inteligências, estamos considerando alguns pré-requisitos para a classificação de Gardner, assegurando o conceito de inteligência como o potencial genuíno de solucionar problemas presentes na realidade social do indivíduo. “Assim um pré-requisito, para uma teoria de inteligências múltiplas, como um todo é que ela capte uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência valorizados pelas culturas humanas (GARDNER, 2002, p. 48).

Para Gardner (2002), a inteligência linguística é a mais simples e acessível das competências, mesmo as diferenciações de seus níveis de domínio, são relativamente democráticas, principalmente pelo fato que o processo de ensino-aprendizagem está involuntariamente submetido à mediação e transmissão dos conteúdos via comunicação. Não se limitam propriamente à fala, concebendo também a parte escrita e gestual como uma de suas qualidades.

De acordo com Gardner (2002) a inteligência corporal e cinestésica é caracterizada pela habilidade de manipular objetos com destreza e controlar os movimentos corporais com precisão. Envolve a criatividade ao usar o corpo para expressões artísticas, esportes e resolução de problemas situacionais, habilidade essa essencial para a sobrevivência humana desde a pré-história.

O desenvolvimento da inteligência intrapessoal alude aos processos internos de uma pessoa, da mesma forma que a prática de criar valores simbólicos para os próprios sentimentos, envolve a afetividade e o método como o sujeito depreende o mundo através de suas emoções.

A inteligência interpessoal concerne a eficácia de perceber e ponderar as emoções de outros indivíduos, bem como o temperamento, motivações e como suas próprias ações e os eventuais acontecimentos externos da sociedade podem afetar um sujeito.

Dois tipos de inteligência surgem quando uma criança manipula objetos presentes em sua realidade, tanto a inteligência lógico-matemática quanto a inteligência espacial. A inteligência espacial refere-se ao talento em reconhecer formas, e objetos dentro do espaço e realizar projeções mentais sobre o posicionamento deles.

Gardner cita os estudos de Piaget sobre a percepção da criança e a noção espacial, primeiro avaliando a inteligência espacial como elementar na compreensão lógica do mundo. Assim, Gardner reforça a importância da “compreensão sensório-motor do espaço que emerge na primeira infância”. E destaca duas capacidades centrais: “a apreciação inicial das trajetórias observadas em objetos e a eventual capacidade de se orientar em diferentes espaços” (GARDNER, 2002, p. 133). Ao final do período sensório-motor a criança está apta a imaginar dentro do espaço uma cena ou imagem sem a necessidade de estar presente no local.

Gardner (2002) conceitua a inteligência lógico-matemática como a única que não surge da transmissão auditiva, sendo desenvolvida basicamente entre a relação da criança com os objetos.

A habilidade de inteligência lógico-matemática se manifesta em componentes, tais como: o cálculo matemático, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, os raciocínios dedutivo e indutivo, e a capacidade de discernir padrões e relações.

Existe uma variedade de jogos que necessitam de alguma projeção mental sobre o espaço, exigindo tanto a manipulação e a projeção, a simulação das ações e estratégias envolvendo o ambiente do jogo. Neste contexto a ludicidade pode ser uma ferramenta eficaz para unir o conhecimento espacial com o lógico-matemático em uma junção de habilidades geométricas e científicas.

ATIVIDADES LÚDICAS EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A matemática geralmente é vista como a antagonista das disciplinas escolares, aterrorizando os alunos pela dificuldade de seus conceitos abstratos e processos mecânicos de repetição e memorização de fórmulas, o que acaba por incidir em um conteúdo desinteressante e monótono. Mas apesar da visão negativa que os estudantes apresentam sobre a disciplina, a matemática é uma doutrina importante na realidade social do indivíduo, algo que não pode ser suprimida como objeto meramente escolar, pois em seus fundamentos inclui habilidades de interpretação e solução dos problemas presentes na realidade social dos alunos.

A escola é o espaço de integração entre o estudante e os conteúdos culturalmente acumulados, os quais devem ser pensados para proporcionar aos sujeitos todas as capacidades para a participação crítica em sociedade, nela cabe ao educando elaborar estratégias que aproximem o aluno das suas potencialidades. Assim, para Machado (2011, p. 14) “(...) se um indivíduo não obtiver êxito em matemática, isso implica em um fracasso, não apenas na vida escolar, mas também na própria condição de cidadão”.

Devido às dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sobretudo na área da matemática é preciso propor outras metodologias de ensino, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental explorem o desejo e o prazer pelo aprendizado, caso contrário, dificilmente conseguiríamos pensar nas crianças e separar suas atividades dos jogos e brincadeiras.

Dessa forma o lúdico seria uma ferramenta essencial para estimular nos alunos a vontade pelo aprendizado, pois teria como princípio uma atividade inerentemente humana: o ato de brincar, o vínculo perfeito entre a educação e a diversão. Para Duarte (2011, p. 17), no “ensino da Matemática devem proporcionar-se atividades desafiadoras, agradáveis e divertidas, contudo, estas também devem ser sérias e significativas de forma a motivar o aluno na sala de aula e consecutivamente na escola”.

A matemática possui uma carência ao cativar seu público, dessa forma Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 20) complementam que “o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão e é sob esse ponto de vista que desenvolvemos essa pesquisa, para que o aprendizado de matemática se torne mais atrativo e divertido”.

O ato de brincar reflete a sociedade e o momento ao qual estava passando, brincadeiras e jogos transitam entre gerações, mantendo características e se transformando conforme novos recursos são criados, algumas características são sempre mantidas como por exemplo, o prazer em participar, as regras, a criatividade, o respeito com o grupo e no caso que nos interessa a habilidade de transmitir informações de forma espontânea, podendo dessa forma ser utilizada como ferramenta educativa.

Não podemos descartar a presença do lúdico como princípio educativo, pois é uma ferramenta que nos acompanha desde os primórdios da humanidade, sendo produto da nossa cultura e tradição, trazendo e criando significados para a formação da mente da criança e sua introdução como ser pensante na sociedade. O campo do lúdico é o que oportuniza a motivação necessária para participar e interagir com as aulas, os jogos são uma ferramenta eficiente para o primeiro contato e o auxílio do aluno a fim de solucionar suas dificuldades em entender os princípios básicos da matemática.

No entendimento de Dias (2005, p. 121), para “a criança o jogo é uma linguagem inconsciente através da qual deixa transparecer a sua inteligência, a sua vontade, o seu caráter, a sua personalidade, as suas emoções e ideias sobre o mundo e os Homens”.

Assim, o uso do lúdico como princípio educativo têm acima de tudo o intuito motivador ao envolver o aluno em uma atividade animadora e cativante, convidar a criança a desenvolver sua inteligência e criatividade e construir novos saberes.

Como relata Machado (2011, p. 14), “o trabalho da escola no ensino fundamental não está somente em preparar a criança para as próximas fases, mas também o de possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades e interesses”.

Ainda citando Machado (2011, p. 16), “se considerarmos que o objetivo de ensinar matemática seja desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, desenvolver a criatividade e a capacidade de resolver situações-problema em diferentes contextos” a ludicidade se aparece com favoritismo para se tornar uma metodologia capaz de atender as demandas atuais do ensino da matemática.

Os jogos lúdicos, quando aplicados corretamente pelo professor em sala de aula produzem resultados surpreendentes, pois possibilitam a sensação de leveza e alegria frente aos conteúdos, o profissional da educação pode formar um vínculo afetivo com seus alunos e propiciar a eles que interajam uns com os outros tornando a sala de aula um ambiente prazeroso de trabalho e dedicação.

Nos jogos encontramos a motivação necessária para que os alunos conversem entre si e troquem seus conhecimentos, e que os incentive a buscar alternativas para a resolução de problemas, libertando-os do comodismo de pensar em matemática apenas como a aplicação de fórmulas prontas.

Neste sentido, os jogos podem ser um instrumento efetivo para o alicerce dos conceitos básicos da matemática que são introduzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e servem de base para a progressão do aluno em toda sua carreira escolar.

Ao apresentarmos atividades lúdicas em sala de aula dificilmente os alunos ficarão passivos durante a brincadeira, pois a tendência é sempre interação com o jogo proposto, facilitando a socialização e a experimentação dos novos conhecimentos introduzidos. Nesse contexto, a abordagem lúdica é tanto uma forma de apresentação quanto uma maneira de solucionar possíveis dificuldades e problemas de aprendizagem no campo da matemática, pois uma aula com alunos estimulados a aprender é sempre mais produtiva.

Destacamos que o lúdico quando aplicado corretamente dentro da sala de aula, com o planejamento assertivo e a intervenção do professor como figura mediadora do processo de ensino-aprendizagem é um arte-

fato importante para uma aprendizagem significativa, produzindo um ambiente aprazível e motivador para oportunizar nos estudantes a vontade pelo aprender e a autonomia necessária para a solução de problemas.

É imprescindível criar no aluno o reconhecimento da matemática como algo valioso e de uso importante na sociedade, o sentimento motivador pela busca da aprendizagem matemática ao relacioná-la com algo prazeroso, que o desafie a conhecer as interpretações possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícilmente encontraríamos uma atividade tão inata a infância quanto o lúdico, brincadeiras e jogos estão sempre ligados a rotina das crianças e através dessas atividades as crianças se desenvolvem melhorando o afeto, a inteligência e o convívio com o grupo, buscando novas estratégias para a solução de possíveis problemas se desenvolvendo integralmente de forma prazerosa.

A escola deve se apropriar da realidade do aluno e usá-la como vantagem para estimular o aprendizado, por isso sugerimos a estratégia de utilizar a ludicidade como alternativa para solucionar possíveis problemas de aprendizagem, facilitando a compreensão dos alunos dos conceitos abstratos da matemática, introduzindo novas maneiras de pensar e construindo novos saberes.

Ao usar a ludicidade como princípio educativo estamos tornando a escola um elemento propício de ensino adequado as dificuldades dos alunos ao se propor a encontrar novas estratégias para potencializar o ensino, tornando o aluno o ponto central do conhecimento ao sugerir novas formas de desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para o domínio da matemática.

Propomos que os jogos e brincadeiras podem produzir variações no ensino da matemática, transitando entre o abstrato e o concreto e ainda criando matérias de apoio para o trabalho em sala de aula.

Em Vygotsky (2007) temos que os jogos e brincadeiras são dotados de uma cultura própria, no qual carrega em si determinações e normas de como agir em uma situação simbólica estipulada, toda circunstância imaginária é moldada pelas regras sociais, ao utilizarmos o brinquedo em sala de aula, temos que ter em mente o planejamento intencional da prática docente, o lúdico é transformado em recurso didático, antes de jogar o aluno aprende, a ação possui conhecimentos requisitados, existe a transformação do conhecimento assimilado e a aprendizagem ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal, produzindo resultados significativos no saber.

Existem diversos jogos que já forma incorporados dentro do próprio processo de ensino, e foram sistematizados pela cultura escolar, principalmente por estimularem a capacidade de resolução de problemas no campo da matemática, como por exemplo: o material dourado, tangram, sudoku, torre de hanói entre outros.

A efetividade do lúdico na educação é garantida pela mediação do professor, no período no qual ingressa no sistema educacional, o estudante na teoria de Jean Piaget (2017) substitui o valor simbólico de suas ideias pelas regras sociais do ambiente, nesse contexto, os jogos de regras quando enquadrados no plano de ensino são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança.

Ao analisar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2002), percebe-se a evolução da própria concepção de inteligência, em seu livro, “As Estruturas da Mente” fica qualificado que apenas o desenvolvimento de uma inteligência em isolado é insuficiente para criar produtos relevantes para a sociedade, a matemática está associada aos campos da ciência e da própria pesquisa, dessa forma é um instrumento elogiável no entendimento da realidade. No lúdico encontramos a oportunidade de um ensino interdisciplinar e emancipador que estimule a criança em várias áreas do seu aprendizado.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Vitor Sérgio de; ALVES, Paloma Silva. **Contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 46, p. 95-111, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2451>>. Acesso em 11 set, 2022.
- BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.
- BROUGÈRE, G (nome). **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n° 2, p. 103–116, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em 11 set, 2022.
- DIAS, Isabel Simões. **O lúdico**. Educação & Comunicação. Nº 8, 2005, pág. 121 – 133. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf>. Acesso em 11 set, 2022.
- DUARTE, Cátia Alexandra. **O Papel do Lúdico na Aprendizagem Matemática**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p 1-131. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5846/1/ulfpie039855_tm.pdf>. Acesso em 11 set, 2022.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- MACHADO, Aparecida Itamara. **O lúdico na aprendizagem da matemática**. Curso de Especialização e desenvolvimento humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Brasília, 2011, pág. 1 - 58. Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UnB. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2120/1/2011_AparecidaItamaraMachado.pdf>. Acesso em 11 set, 2022.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho**. Imagem e representação. 4ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- SANT’ANNA, Alexandre. NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2011, p. 19 – 36. Disponível em: <<http://funes.uniandes.edu.co/25315/1/Sant%E2%80%99Anna2011A.pdf>>. Acesso em 11 set, 2022.
- SANTOS, Gisele Franco de Lima. **A trajetória do lúdico na história da educação**. Universidade Estadual de Londrina. 10º Congresso de Educação Física Escolar – CONPEF, 5º Congresso de Educação Nacional de Formação de Professores de Educação Física, UEL, Londrina, 2021.
- SOUSA, Kelly. A importância do lúdico na infância. **Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia**, v. 3, n. 1, p. 166-187, 2015. Disponível em: <<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/article/view/276>>. Acesso em 11 set, 2022.
- TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005>>. Acesso em 11 set, 2022.



Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico

Platformization of Education in the State of Paraná: Paths to Standardizing Pedagogical Work

Juliana Fatima Serraglio Pasini¹ e Ivanir Gomes da Silva²

1. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Colégio de Aplicação. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância - GEPEI/UNILA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR/UNIOESTE; Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT); Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais (GRPPE/PR-UNILA/Unicamp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

2. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente EBTT no Instituto Federal do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR/UNIOESTE, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância - GEPEI/UNILA e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva do IFPR - GPEEIN/IFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8323-0607>
jfserraglio@gmail.com e ivanirgs@gmail.com

Palavras-chave

Padronização do trabalho pedagógico
Plataformas digitais
Plataformização da educação

Keywords

Standardization of pedagogical work
Digital platforms
Platformization of education

Resumo:

Esta pesquisa objetiva refletir sobre os desdobramentos da plataformização da educação no estado do Paraná, em especial após o ano de 2019, apontando descaminhos na oferta de um ensino de qualidade e corroborando para padronização do trabalho pedagógico, e caminhos percorridos por professores retratados nas oficinas de formação continuada sobre o uso da tecnologia como recurso pedagógico, no período de 2020 a 2022. As oficinas foram ofertadas em várias turmas, com atividades remotas, abarcou docentes da rede municipal e estadual de ensino, além de docentes de instituições privadas, dos municípios da região oeste do Paraná. Estas foram desenvolvidas pelas autoras deste artigo, vinculadas aos grupos de pesquisa GEPEI/UNILA e MEDIAR/UNIOESTE. A metodologia utilizada é a pesquisa ação com a participação ativa da comunidade. A pesquisa aponta que a plataformização da educação no estado do Paraná é um fenômeno recente, tem sido transformada em novos processos de regulação e controle do trabalho pedagógico, no entanto, são nas ações coletivas e individuais no contexto da sala de aula, que o uso destas tecnologias podem se desdobrar em possibilidades para formação humana.

Abstract:

This research aims to reflect on the developments in the platformization of education in the state of Paraná, especially after 2019, pointing out mistakes in the provision of quality teaching and corroborating the standardization of pedagogical work, and paths taken by teachers portrayed in the teaching workshops. continued training on the use of technology as a pedagogical resource, from 2020 to 2022. The workshops were offered in several classes, with remote activities, covering teachers from the municipal and state education network, as well as teachers from private institutions, from the municipalities

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

of western region of Paraná. These were developed by the authors of this article, linked to the research groups GEPEI/UNILA and MEDIAR/UNIOESTE. The methodology used is action research with the active participation of the community. The research points out that the platformization of education in the state of Paraná is a recent phenomenon, it has been transformed into new processes of regulation and control of pedagogical work, however, it is in collective and individual actions in the context of the classroom, that the use of these Technologies can unfold into possibilities for human formation.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias de informação no Brasil e no mundo, disseminou no campo educacional a necessidade do uso de tais ferramentas para dinamização do processo educativo. Contudo, este movimento desconsiderou a especificidade do processo pedagógico e a formação do profissional envolvido.

Considerando que durante a pandemia do Coronavírus (COVID19), diversos profissionais apontaram não estar preparados para o uso dessas ferramentas.

Uma pesquisa realizada pelo *Instituto Península* em maio de 2020 aponta que grande parte dos professores não receberam suporte para a utilização das ferramentas.

83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto [...] 55% não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola. Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Assim, observamos um percentual altíssimo de professores sem formação para o ensino remoto. Neste vértice, foram desenvolvidas ações de formação no contexto de projetos de extensão vinculadas ao Grupos de pesquisa cujas autoras são integrantes: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância (GEPEI), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e do Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas (MEDIAR), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Constituíram essas ações cerca de 15 atividades de extensão oferecidas aos docentes da rede municipal e estadual de ensino, diretores, equipe pedagógica, e atividades específicas para professores que atuam com a educação especial, seja em escolas da modalidade ou professor do atendimento educacional especializado. As atividades foram realizadas entre os anos de 2020 a 2022, e contemplaram diferentes temáticas, dentre elas destacamos neste trabalho, às atividades formativas que envolveram o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, às quais fomos responsáveis pela mediação, organização e desenvolvimento. Participaram das oficinas docentes da rede municipal, estadual e privada de ensino, dos municípios da região oeste do Paraná, atingindo em média 600 participantes nas diversas oficinas ofertadas.

Destarte, oportuno destacar, que tais ações, se destinavam a instrumentalizar os participantes para o uso pedagógico das tecnologias, o que as autoras compreendem diferente da utilização em massa dessas ferramentas. O que podemos dizer é o que vem acontecendo nas escolas estaduais do Paraná, orientadas pela própria secretaria, que denominamos de plataformação da educação.

De acordo com as pesquisas de Van Dijck; Poell (2018), a “plataformização da educação”, refere-se a inserção das plataformas digitais nas diversas atividades escolares e acadêmicas. Seguem o modelo do capitalismo de vigilância, ou seja, essas plataformas possibilitem a captura de dados algoritmos de docentes e estudantes, realizados por grandes empresas no caso do Paraná a Google e Microsoft, de modo que os dados possam servir de excedentes lucrativos (DIJCK; POELL, 2018). No caso do estado do Paraná, as plataformas

digitais têm sido incorporadas ao sistema de ensino há décadas, provocando mudanças significativas na organização da escola, do trabalho pedagógico e do fazer docente. Em especial no estado do Paraná, elas são intensificadas a partir do ano de 2019, com a utilização das plataformas digitais incorporadas ao trabalho pedagógico.

O uso destas pelos professores e equipe pedagógica, a fim de integrar trabalhos desenvolvidos pelos professores, coordenação e secretária iniciaram com a implementação do Livro de Registro de Classe Online - RCO, já em 2013 de forma gradual. As tecnologias eram utilizadas pelas instituições de ensino de forma mais tímida, até o ano de 2019, tendo em vista a falta de internet acessível às escolas, para que pudessem utilizar as tecnologias incorporadas às suas aulas e práticas de ensino.

A partir de 2019, a inclusão das tecnologias e plataformas digitais no sistema de ensino do estado do Paraná foram intensificadas, pelo secretário da Educação Renato Feder, na primeira gestão do governador Ratinho Junior.

Dentre as plataformas e programas mais utilizados pelo estado do Paraná, estão os aplicativos da Google, com destaque para o Google Classroom, Google Meet, Jamboard, Slides Google, e Google Drive. E a Microsoft, com o Power Business Intelligence - BI, que abarca às plataformas dos programas que contribuíram para intensificação de cobranças e controle do trabalho pedagógico (PASINI, 2023; BARBOSA. ALVES, 2023; FELIX, 2022; CAVAZZANI, et al, 2024), dentre os quais destacamos: Programa Presente na Escola, RCO+aulas, Prova Paraná, Escola Total, Redação Paraná, BI Matemática - plataforma Matific, Desafio Paraná, Inglês Paraná, Educatron, Tutoria Pedagógica, entre outros.

Para implantação de todo esse aparato de plataformas digitais a Secretaria de Educação do Estado (SEED) aportou grande investimento financeiro, a SEED declara que o investimento em tecnologia tem contribuído para o aumento do desempenho dos estudantes, para explicar, foram gastos um total de 57,6 milhões, nas seguintes plataformas e implementação de novos recursos: Aulas e Slides da Aula Paraná (38,4 milhões para a Unicesumar), plataforma Desafio Paraná (plataforma de quiz, foram gastos 6,3 milhões) (PARANÁ, 2023), plataforma Inglês Paraná (12,9 milhões) (PARANÁ, 2022a).

Tais investimentos já tem efeitos no processo de ensino aprendizagem, segundo relato de Renato Feder “é impressionante o progresso que nossos alunos tiveram nas plataformas ao longo deste ano. Foram milhões de redações feitas, outros milhões de exercícios de inglês concluídos” e ainda, “Nos desperta orgulho ver **os estudantes com vontade de aprender**, se dedicando cada vez mais, e **os professores se reinventando, agregando tecnologia às suas aulas e cativando turmas inteiras** (Paraná, 2022a, grifos nossos).

A fala do secretário da Educação nos denota o fetichismo da inovação tecnológica presente nas ações adotadas pela SEED, e a centralidade nas medidas adotadas para implementação de políticas pedagógicas que incluam a tecnologia. Esta é vista como uma forma de melhorar a educação, a centralidade da ação pedagógica se desloca não para a aprendizagem dos alunos e ações desenvolvidas pelos docentes, mas para o uso da tecnologia atrelado aos resultados de desempenhos que podem ser medidos, quantificados e monitorados pelas plataformas digitais.

É inevitável, na atualidade a aproximação de nossos estudantes e docentes com as tecnologias, no entanto chamamos a atenção à importância dada a tecnologia, e seu uso por si só, sem que os docentes assumam a centralidade no processo didático-pedagógico. A forma como a SEED vem conduzindo a política de implementação do uso das tecnologias, plataformas e programas educacionais, tem em seu bojo o professor “tarefeiro”, ou seja, executor das atividades que lhe são designadas, como abordaremos no decorrer deste artigo,

apontamos para a necessidade de o professor assumir a ponta da lança nesse processo, ser o sujeito que planeja, reflete e produz os saberes pedagógicos junto a seus alunos.

Sendo assim, apresentaremos caminhos e possibilidades para uso da tecnologia de forma que possa contribuir com a aprendizagem dos alunos, e seguir na contramão da padronização da organização do trabalho pedagógico, a partir da socialização das atividades realizadas nas oficinas sobre o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico e a percepção destes diante das possibilidades construídas coletivamente.

Diante do exposto, este artigo está organizado da seguinte forma: introdução, na sequência apresentaremos um breve histórico das plataformas digitais e o fenômeno da plataformação no estado do Paraná, caminhos rumo a padronização do trabalho pedagógico, em seguida apresentaremos às temáticas trabalhadas nas oficinas e algumas possibilidades para o uso da tecnologia na contramão da padronização do trabalho pedagógico, apontados como descaminhos da padronização do trabalho pedagógico e as considerações finais.

O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO ESTADO DO PARANÁ: CAMINHOS RUMO A PADRONIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As primeiras iniciativas de implementar tecnologias e plataformas no estado do Paraná de acordo com Scherer; Silva; André (2017) são recentes, datam de 2012 com o projeto-piloto do Livro de Registro de Classe Online (RCO). No ano de 2013, gradativamente o mesmo foi implementado em todas as escolas estaduais do Paraná, e a partir de 2022, sua implementação gradativa ocorreu também nas redes municipais de ensino, por meio do programa de cooperação EducaJuntos¹ firmado entre a SEED e os 399 municípios.

O investimento massivo em plataformas digitais pela SEED e o governo do estado do Paraná vem ocorrendo desde 2017, e foram acentuadas na pandemia do Covid-19, período em que as aulas foram suspensas, e para tentar minimizar os impactos no sistema educacional se buscou saídas por meio de tecnologias e plataformas interativas, a fim de reduzir a distância entre escola e comunidade escolar.

No entanto, tais plataformas, têm sido utilizadas como ferramenta para aumentar a burocratização no processo pedagógico, monitorar e gerenciar o sistema de ensino, por meio da gestão do currículo, atividades desenvolvidas pelos docentes, inclusão de metas e ações que devem ser desenvolvidas, números de acessos às plataformas implementadas, reduzindo a autonomia do professor em especial no que se refere a gestão da sala de aula, e a considerar as especificidades de cada turma atendida.

Em 2017, o estado lança o Aplicativo Escola Paraná², por meio do qual se acessava o calendário escolar, RCO com versão online e offline, além de eventos promovidos pela SEED, e mural de recados entre os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e às escolas pertencentes a cada núcleo. Os pais acessam as notas e frequência de seus filhos, em tempo real, essa foi considerada uma grande inovação nesse período. Logo, outros programas e plataformas foram lançados, em 2019, tem destaque o programa Tutoria Pedagógica, composto por técnicas do NRE, que responsáveis por um número de escolas, passam a acompanhar o gestor, equipe pedagógica e o trabalho dos docentes. Realizam reuniões periódicas nas escolas de sua responsabilidade, às quais são cobrados resultados, monitorados os acessos às plataformas de aprendizagem e desempenho dos alunos, em especial na Prova Paraná³.

No mesmo ano, é lançado o Canal do YouTube - Canal do Professor, lá são realizadas as reuniões ao vivo com a SEED, cursos de curta duração ofertados aos docentes. A novidade em 2019, é a criação do Programa Presente na Escola (PPE) integrado ao RCO, utilizado para acompanhar a frequência, abandono e evasão escolar dos alunos. O mesmo integra um trabalho realizado em conjunto com SEED, família, Ministério

Público do Estado do Paraná (MPPR), Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), Rede de Proteção e conselho tutelar.

A plataforma é atualizada diariamente, e gera um sistema de cores, relacionado ao acesso dos professores e lançamento da frequência de seus alunos. Na planilha com nome das escolas, a cor verde indica que mais de 90% dos professores lançaram a frequência de seus alunos, amarelo que mais de 80% e vermelho para abaixo de 70% de lançamento de frequência. Logo a gestão e equipe pedagógica é acionada, para que o mesmo seja preenchido diariamente, sem atrasos, pois a gestão também é avaliada pela eficiência de seu trabalho junto a comunidade escolar.

No que se refere a formação docente, para além do Canal do professor, no ano de 2020, a secretaria lança também o “O Formadores em Ação”, atividade apresentada como formação continuada dos profissionais da educação, principalmente para professores. No início eram disponibilizadas 4 temáticas na área da Linguagem e da Matemática, voltados para preparação aos descritores da Prova Paraná. A formação consistia na seleção de professores formadores que receberiam uma bolsa para capacitar os seus pares, em espaços online onde os mesmos podiam além de aprender o uso das tecnologias trocas de experiências na área. As temáticas aumentaram gradativamente e em 2023 passou a ter mais de 60 temáticas, em sua grande, em sua maioria voltadas ao uso das ferramentas disponibilizadas da SEED, mas o professor formador já não ganhava mais uma bolsa, e sim, disponibilizava uma carga horária de seu trabalho para tal atividade. Ainda em 2023, a secretaria vinculou a classificação para escolha de turmas na distribuição de aulas à participação deste programa, tal ação forçosamente faz com que os professores que não participavam dos cursos ofertados pelo programa Formadores em Ação passem a participar massivamente, ou como consequência podem perder suas aulas ou ficar excedente em sua escola de lotação do vínculo.

A intensificação do trabalho pedagógico em prol das plataformas digitais e resultados dos alunos, ocorre com a adesão da plataforma Business Intelligence – BI, plataforma da Microsoft, que analisa a conduta e perfil de trabalho realizado a partir dos produtos e serviços definidos. No estado do Paraná ela é a plataforma utilizada para gerenciar o uso, funcionalidade e resultados obtidos pelas escolas de todo o estado do Paraná em seus programas. No pacote do BI, foi implementado o Programa Escola Total⁴, pelo qual SEED, NRE, diretor escolar e docentes acessam as plataformas digitais e o desempenho dos estudantes, por meio de gráficos e dados que passam a ser analisados e acompanhados por todos. Dentre os programas podemos citar PPE; RCO+aulas; BI Prova Paraná; Redação Paraná; Matific; Inglês Paraná, Edutech, plataforma Quizizz, entre outros.

A problemática não está nas plataformas como possibilidade de desenvolver a aprendizagem dos estudantes, ou a motivá-los na realização de atividades diferenciadas, gamificadas que possam tornar o conteúdo mais interessante, mas está na cobrança massiva, pelo número de acessos e atividades que devem ser desenvolvidas semanalmente nas plataformas, e caso essas metas não sejam atingidas os docentes acabam por ser responsabilizados. Por exemplo, pelo programa Redação Paraná, a SEED e NRE acessam quantas redações foram realizadas, quantos foram corrigidas, quantos *feedbacks* foram dados, quantas vezes essa redação foi reescrita.

No ano de 2022, foram realizadas 3,8 milhões de redações na plataforma Redação Paraná, já na plataforma Inglês Paraná, foram mais de 15 milhões de lições resolvidas (cada lição equivale a 20 exercícios), com investimento de 8 milhões. A Matemática Gamificada, disponível para o 6º ano do Ensino Fundamental, teve 4,4 milhões de atividades realizadas no mesmo ano, e o investimento na ferramenta foi de 1,3 milhão (PARANÁ, 2022b⁵).

A plataforma Quizizz, teve um investimento de 6,3 milhões de reais em dois anos de uso. Para que a mesma faça obrigatoriamente parte das atividades docentes, o aluno deve “realizar duas questões por aula - ou seja, 10 ou 12 questões por dia, caso tenha seis aulas diárias, respectivamente. As atividades farão parte do sistema avaliativo e corresponderão a 30% da nota do trimestre” (Paraná, 2023).

No ano de 2021, o RCO é reformulado, sendo atualizado para a plataforma RCO+aulas, versão 2.0⁶, nesta versão os conteúdos já estão disponibilizados por turma e série de cada componente curricular. Ao lançar a frequência o professor seleciona o conteúdo que será trabalhado, caso seja lançado outro conteúdo que não o previsto, o sistema emitirá um relatório, que ficará em vermelho os conteúdos não trabalhados pelo docente, para que o mesmo justifique a sua escolha. Os conteúdos lançados, compõe não apenas o que já está previsto no Referencial Curricular do Estado do Paraná (CREP), que já define os conteúdos por trimestre, mas também atende às matrizes da Prova Paraná, que se tornou um dos instrumentos avaliativos do trimestre, de todos os componentes curriculares de cada turma. Assim, o gerencialismo e monitoramento do trabalho docente, não se dá apenas por acompanhar se o mesmo realizou a frequência, ou trabalhou os conteúdos obrigatórios, mas também pelo resultado obtido por seus alunos na avaliação da Prova Paraná.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

A padronização e burocratização dos processos pedagógicos se acentuou com a nova atualização do RCO+aulas em março de 2023, com a inclusão da frequência que será realizada não mais pela chamada dos nomes dos alunos, mas pelo Reconhecimento Facial, ou seja, os docentes precisam fotografar a turma, e o aplicativo fará a automatização da frequência.

Tal medida, imposta pela SEED, causou grande polêmica, tendo em vista a necessidade de aparelhos tecnológicos que comportem a plataforma, por vezes são utilizados os equipamentos do próprio docente, nem sempre funciona. Segundo relatos à App-Sindicato, “quando funciona, o sistema toma mais tempo da aula, pois o processo precisa ser repetido várias vezes”, e “até funciona, mas demora o dobro do tempo para fazer” (2023). A queixa não se refere apenas a demora da plataforma, vai além dessa questão, pois afeta a relação professor-aluno, já que o mesmo não precisa chamar mais o nome do aluno, nem no momento da chamada, Afonso (2021, p.9) chama a atenção reforçando que tais comportamentos e ações contribuem para obscurecer “às vozes e experiências dos professores e dos alunos”.

Por conseguinte, com a plataforma RCO+aulas a secretaria também justifica a diminuição de hora atividade para os professores, pois, alega que os mesmos já possuem todas as aulas prontas não necessitando de tempo para prepará-las. Argumentação esta que desconsidera o trabalho docente e as especificidades de cada região, escola, turma e sequer do aluno.

O BI Prova Paraná, emite relatório por NRE, escola, turma, aluno, disciplina, número de acertos, questões que assinalou, um relatório de fato completo e detalhado, que dá subsídios para contribuir para rever o planejamento, perfil de aprendizagem da turma, disciplinas com maior desempenho e melhor, no entanto, os dados são analisados pelas tutorias pedagógicas e equipes da gestão escolar, e traduzidas em cobranças, tendo em vista, que os docentes, diante de tantas cobranças, planilhas e conteúdo a ser trabalhado, não possui tempo para planejar ou realizar o trabalho pedagógico considerando cada sala de aula como contexto único.

Além do mais, os conteúdos que devem ser trabalhados são postados semanalmente pela SEED, na plataforma Google Classroom, onde o planejamento e slides das aulas são produzidos pela UNICESUMAR⁷, ou seja, o professor já não é mais aquele que planeja suas aulas, é um reproduzidor de conteúdos, na visão da SEED, ou seja, um executor de tarefas.

Nesse sentido, compreendemos que cabe aos docentes, atuar na contramão do processo de padronização que se encaminha na rede estadual de ensino do estado do Paraná. Nesse sentido, corroboramos com Freitas, é “[...] fortalecimento da gestão e da introdução das tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliações externas[...]. A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico na escola” (2014, p. 1087).

O uso das plataformas digitais, como forma de controle e gerencialismo na educação, contribuem para

difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnismo educacional (2011), em um grande movimento de adaptar às escolas às novas exigências de reestruturação produtiva e da promoção do aumento de produtividade que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY, DEWEY, 1915) no começo do século passado destinadas a adaptar às escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos (FREITAS, 2014, p. 1088).

A padronização da organização do trabalho pedagógico, via padronização do currículo, grande contribuição se deu com a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, contribuiu com o esvaziamento da cultura da escola, atua na contramão de uma prática pedagógica emancipatória, com foco em uma matriz curricular formativa, com objetivo de promover a formação integral e crítica do sujeito.

A indução da padronização do processo pedagógico no estado, tem se efetivado ainda, por meio das formações continuadas ofertadas pela SEED, às quais a participação dos docentes, que outrora esvaziaram esse espaço para realizar formação continuada em cursos ofertados pelas IES públicas ou privadas, passam a ser obrigatórias e sua frequência contabilizada para avanço na carreira e escolha de turma, ou seja, há penalização para aqueles que atuam na contramão do proposto pela SEED. Na Instrução Normativa n. 12/2023⁸, estabelece critérios para distribuição de aulas aos professores efetivos e contratados, na ordem dos critérios para escolha da disciplina, está em primeiro lugar a formação inicial na área de conhecimento (graduação) e em segundo lugar a conclusão do Grupo de Estudos Formadores em Ação, ofertado pela SEED e NRE, e na sequência outros critérios que incluem a experiência.

Nesse sentido, compreendemos que

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial (FREITAS, 2014, p. 1099).

É preciso caminhar na contramão, na contrarregulação do processo de padronização do trabalho pedagógico, somar forças coletivamente, para que juntos possamos construir novos caminhos para que a educação assuma novos contornos formativos. Na próxima seção, socializaremos as ações realizadas nas oficinas formativas, e o uso de plataformas e aplicativos na contramão da padronização do trabalho pedagógico.

DESCAMINHOS PARA PADRONIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA CONTRAMÃO DA PADRONIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para além das formações da SEED, outras atividades formativas são desenvolvidas em parceria entre Universidade, Comunidade Escolar e sindicatos. Nesta seção apresentaremos algumas das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão, vinculado aos grupos de pesquisa *op cit*, junto aos docentes da rede municipal, estadual e privada de ensino. Às ações de extensão são abertas à comunidade escolar, ao longo das oficinas formativas tivemos desenvolvemos ações com objetivo de refletir sobre o uso das tecnologias no âmbito da organização do trabalho pedagógico e a problematizar a partir de rodas de conversa os desafios postos pela padronização imposta por algumas redes de ensino.

As ações foram desenvolvidas e planejadas coletivamente, debatidas com os membros dos grupos de pesquisa, a fim de atender às necessidades impostas pela pandemia aos docentes e suas incertezas em relação ao uso das tecnologias. Tendo em vista o período pandêmico e a obrigatoriedade em utilizar diferentes plataformas, sem mesmo conhecê-las, ou sem tempo para aprender ou refletir sobre às mesmas, definimos que as oficinas seriam sobre o uso das tecnologias como recurso pedagógico, de apoio aos docentes, a fim de selecionar a plataforma ou recurso mais adequado ao objetivo proposto pelo seu planejamento. Sendo assim, as atividades foram divididas em etapas:

1ª etapa: estudo de referencial teórico sobre as metodologias ativas e plataformas de aprendizagem, tendo em vista que a SEED, ao realizar formações via canal do professor, vem utilizando o termo metodologias ativas em suas formações.

2ª etapa: oficinas sobre o uso das tecnologias como recurso pedagógico. Cada Oficina contemplou plataformas e metodologias diferenciadas, assim, os docentes de diferentes áreas do conhecimento e etapa de ensino, poderiam criar ou desenvolver uma atividade adaptada ao componente curricular que ele trabalha.

3ª etapa: socialização das atividades desenvolvidas e das experiências com suas respectivas turmas.

Na primeira etapa utilizamos referenciais que nos possibilitaram refletir e problematizar o uso das tecnologias como recurso pedagógico, utilizamos o livro do professor Romero Tori, da USP, “Educação sem distância: uso das tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem”, livro “Método Trezentos” do professor da Universidade Federal de Brasília, Ricardo Fragelli, que há mais de uma década desenvolve oficinas, e atividades com alunos da engenharia, matemática e professores das diferentes áreas do conhecimento, sobre o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Preocupado com o número de alunos que se evadiram do curso de engenharia da UNB, o professor desenvolveu inúmeras estratégias de aprendizagem com e sem o uso de recursos digitais, para auxiliá-los a superar tais dificuldades e motivá-los por meio de atividades mais interativas a não desistir e compreender o conteúdo que outrora excluiu muitos alunos da universidade. Utilizamos também outros autores Leandro Guimarães Garcia e Tatiana Costa Martins da Universidade Federal do Tocantins, com o e-book “Possibilida-

des de Aprendizagem e Mediações do Ensino com uso das tecnologias digitais: desafios contemporâneos”, e Jo Boaler, que problematiza e desenvolve possibilidade para a aprendizagem matemática, realizou inúmeros projetos com alunos de escolas públicas e periféricas, que por vezes são excluídos da escola, por fracassar inúmeras vezes, reprovar de ano e desistir da escola, em detrimento das dificuldades de aprendizagem que possuem.

Essas questões nos fizeram refletir sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, em especial com a padronização da educação, e o uso mecânico das plataformas digitais, em que alunos realizam exercícios mecanicamente, para atingir resultados que serão parametrizados. Além disso, outro desafio para utilizar as tecnologias como recurso pedagógico é o tempo do planejamento, pois, planejar atividades que problematizam os conteúdos, consideram o contexto da sala de aula, perfil dos alunos, dificuldades e selecionar os conteúdos adequando-os ao recurso tecnológico mais adequado precisa de tempo. Tempo este, que atualmente é utilizado para preencher planilhas, rever e analisar plataformas, dar feedbacks das atividades das tantas plataformas utilizadas atualmente pelo sistema de ensino.

Não se trata de ignorar ou não utilizar os recursos disponíveis, mas de resgatar a autonomia do professor, e sua atuação ativa no processo pedagógico. Nesse sentido, muitos professores enfrentam inúmeros desafios quanto à quebra de padrões esperados pela Tutoria pedagógica, e vem realizando um trabalho diferenciado. A contradição sempre está posta nos processos educativos,

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio de uma intencionalidade que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis [...] (FRANCO, 2016, p. 542).

Nesse sentido, ter um planejamento inflexível, técnico, e avaliado apenas para “medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se tornar se configurar como uma grande falácia” (FRANCO, 2016, p. 542). Foram realizadas no total 15 atividades formativas, cada oficina teve duração em média de 2 horas, com turmas com 40 participantes por grupo.

As plataformas elencadas para as oficinas, foram apenas as gratuitas, e que permitissem aos docentes flexibilidade no planejamento e criar as atividades de acordo com o objetivo a ser alcançado com a turma. Utilizamos o Google Sala de aula e aplicativos Google (Google Meet), Google Slides, Google Drive, Jamboard, já que às mesmas permitem realizar trabalho colaborativo, tanto entre os docentes, quanto os alunos. Foram criados jogos para revisão de conteúdos, materiais para as aulas, criadas reuniões com desafios para as participantes. Para propostas com mapas mentais utilizamos o GoConqr, Miro, Canva, Padlet, que podem ser utilizados também para socialização de pesquisas, mural com questões problema, desafios para que os alunos sejam motivados a buscar nos subsídios teóricos já trabalhados pelos docentes a resposta ao que lhe é proposto.

Para a produção de textos e trabalhos com diferentes gêneros textuais, a exemplo da produção das histórias em quadrinhos propôs o uso da plataforma Pixton, por meio dela é possível construir enredos, cenários, histórias em quadrinhos individual e coletivamente, uma das participantes relatou que essa tem contribuído em especial para os alunos com dificuldade de comunicação, alunos autistas na produção de pequenos textos, motivando-os no desenvolvimento da produção escrita.

Por meio das atividades propostas buscamos junto aos docentes criar, planejar e debater sobre as possibilidades de uso das tecnologias como recurso pedagógico, a fim de ter como resultado o conhecimento escolar. Este “constitui-se como uma síntese dos conhecimentos, capacidades e experiências socialmente elaboradas pela humanidade que estão vinculadas aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos, morais, esportivos, entre outros” (LIMA; SEKKEL, 2018, p. 407). Consideramos que as tecnologias podem ser aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, a forma como está vem sendo utilizadas pela secretaria do estado do Paraná, tem contribuído para o esvaziamento do conhecimento escolar, corroborando com a padronização do currículo, do trabalho docente e da organização da escola, ignorando às características de cada instituição escolar, sala de aula, necessidades dos alunos e docentes.

O uso mecânico das ferramentas e plataformas digitais não possibilitam ao aluno atribuir sentido ao que lhe é ensino, tão pouco, ao professor problematizar tais conteúdos e desenvolver a atividade de estudo, como possibilidade de aprendizagem. Aqui, atividade de estudos, é aquela em “que os motivos precisam se constituir durante a própria trajetória escolar do estudante, na relação que esse sujeito estabelece consigo mesmo, com os pares, profissionais da Educação e familiares” (LIMA; SEKKEL, 2018, p. 407).

As tarefas não podem ser apenas uma lista de exercícios a ser cumprida por meio de plataformas digitais, padronizados para as escolas dos 399 municípios do estado do Paraná, devem ser pensadas e planejadas pelos docentes às suas respectivas turmas, visto que, “às tarefas de estudo apresentam-se ao estudante como uma via para resolução de alguma situação-problema e que, para ser solucionada, exigirá determinadas situações de estudo” (DAVIDOV, 1988 *apud* LIMA; SEKKEL, 2018, p. 407).

O ensino deve ser intencional e conscientemente organizado de modo que o estudante, possa “aprender a estudar”, pois essa capacidade não é algo intrínseco a ele, é preciso ensiná-lo a estudar, para que com isso o estudante possa se apropriar das experiências histórico-sociais e obter como produto a aprendizagem e o desenvolvimento de seu psiquismo (LIMA; SEKKEL, 2018, p. 410).

Corroboramos com os autores, que a escola deve buscar garantir uma organização que possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, políticos, morais, esportivos, entre outros construídos historicamente pela humanidade, e que enquanto docentes precisamos construir barreiras contra a lógica da padronização do currículo, da organização do trabalho pedagógico, do planejamento docente, ou seja, contra a reprodução da lógica capitalista no interior das instituições escolares, acentuadas com a plataforma da educação como apresentado anteriormente.

CONCLUSÕES

Nosso objetivo com esse artigo foi refletir sobre os desdobramentos da plataforma da educação no estado do Paraná, em especial após o ano de 2019, é possível afirmar que o número de programas e plataformas digitais implementadas no estado modificaram e modificam constantemente a organização do trabalho pedagógico. Este vem sendo traduzido em excesso de burocratização, acompanhamento de resultados de desempenho traduzidos como qualidade da educação.

As plataformas implementadas têm contribuído com a padronização do currículo, da organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente. Os caminhos percorridos pela secretaria de educação do estado, o qual consideramos um descaminho para oferta de uma educação de qualidade, têm resultado no esvaziamento

to do currículo formativo, reduz o trabalho do professor e a organização do trabalho pedagógico em executor de tarefas e atividades prontas e disponíveis nas diferentes plataformas digitais.

As oficinas sobre o uso da tecnologia como recurso pedagógico apontam que há caminhos contra a padronização do currículo e do trabalho pedagógico no contexto educacional. Faz-se necessário que o coletivamente haja um enfrentamento contra a padronização do ensino, que os professores assumam o papel ativo frente ao planejamento de suas aulas, organização do trabalho pedagógico, considerando as especificidades de cada contexto.

Consideramos que as plataformas digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas não devem ser utilizadas para promover a precarização do trabalho docente e o esvaziamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos dos processos formativos.

NOTAS

1. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos>. Acesso em: 28 jan. 2024.
2. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1506>>. Acesso em: 28 jan. 2024.
3. Para tratar da Prova Paraná ver: Pasini (2023); Savaris (2022).
4. BI Escola Total. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fVi2IEqTRCM>>. Acesso em: 28 jan. 2024.
5. Dados retirados da página da Secretaria da Educação. Paraná Inteligência Artificial - PIÁ. Disponível em: <[Games, aulas de inglês e robótica: Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes | Secretaria da Educação \(educacao.pr.gov.br\)](https://www.educacao.pr.gov.br/pt-br/secretaria-da-educacao/areas-de-atuacao/parana-inteligencia-artificial-pia)>. Acesso em: 28 jan. 2024.
6. LRCO 2.0 – Vídeos e tutoriais. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL8MC9s1qHrSVq4-Nu0Xs780LO51s_Zalfv>. Acesso em: 28 jan. 2024.
7. As notícias sobre a terceirização da aprendizagem no estado do Paraná podem ser acessadas pela matéria publicada pelo jornal Plural Curitiba. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/e-responsabilidade-dela-garantir-a-aprendizagem-diz-diretor-da-seed-sobre-aulas-do-ensino-medio-repassadas-a-iniciativa-privada/>>. Acesso em: 28 jan. 2024.
8. Disponível em: <<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@88003d52-d0b2-40cf-ae8f-31e4b0e2dcca&empPg=true>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REFERÊNCIAS

- APP SINDICATO. **Chamada por reconhecimento facial é criticada por educadores(as) e apresenta problemas.** App Sindicato, Curitiba, 02 mar. 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/chamada-por-reconhecimento-facial-e-criticada-por-educadores-e-apresenta-problemas/>>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- BARBOSA, R. P. ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**. PUC-SP, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BOALER, J. **Mentalidades matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAVAZZANI, A. L. M. SANTOS, R. O. dos. LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cad. Metrop.** São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, jan./abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910> Acesso em: 29 jan. 2024.

- FELIX, G. Trabalhadores de plataformas digitais: mundialização, superexploração e luta de classes. **Revista Sociedade e Estado**. V. 38, n. 1, jan./abr. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-202338010002>
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.
- FRAGELLI, R. **Método Trezentos**: aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo. Porto Alegre: Penso, 2019.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. pedagog.** (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353> Acesso em: 29 jan. 2024.
- GARCIA, L. G. MARTINS, T. C. (org.). **Possibilidades de aprendizagem e mediações do ensino com o uso das tecnologias digitais: desafios contemporâneos**. Palmas: EDUFT, 2021.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Disponível em <<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>>. Acesso em 26 de mai. 2020.
- LIMA, C. P. de. SEKKEL, M. C. A promoção da atividade de estudo: repercussões para organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 2, maio/ago 2018, p. 403-411. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018022105>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala e às plataformas digitais**: estratégias de controle e gerenciamento na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2023. Disponível em: <<https://zenodo.org/records/7788404#.ZCb0-tHbMK01>> Acesso em: 27 jan. 2024.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Secretário Renato Feder fala das metas e objetivos da SEED para 2022**. Curitiba, 2022a. Disponível em: <<https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretario-Renato-Feder-fala-das-metas-e-objetivos-da-SEED-para-2022>>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Games, aulas de inglês e robótica**: Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes. Curitiba, 27 de dezembro de 2022b. Disponível em : <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Games-aulas-de-ingles-e-robotica-Estadoinveste-cada-vez-mais-em-tecnologia-para-os>> Acesso em: 28 jan. 2024.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Rede estadual de ensino ganha plataforma para lições de casa**. Curitiba, 15 de março, 2023a. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-ganha-plataforma-paralicoes-de-casa>> . Acesso em: 28 jan. 2024.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Programa Formadores em Ação**. Curitiba, 2023. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em 30 jan. 2024.
- SCHERER, D. S. SILVA, L. C. ANDRÉ, T. C. A implantação do Registro de Classe Online (RCO) em um colégio estadual no município de Foz do Iguaçu: limite e possibilidades. In.: **Revista Humanidades nas Fronteiras**. Imaginários e Culturas Latino-americanas. 2017. p.101-115. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3547?locale-attribute=en>> Acesso em: 28 jan. 2024.
- TORI, R. **Educação Sem Distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- VAN DIJCK, J. POELL, T. Social media platforms and educations. In.: BURGESSE, J. MARWICK, A. POELL, T. (Ed.). **The SAGE Handbook of social media**. S. 1: SAGE Publications Ltd, 2018.



Concepção e Formação de Professores sobre Estratégias de Aprendizagem: Conceitos e Estudos

Conception and Training of Teachers on Learning Strategies: Concepts and Studies

Angela de Souza Lopes Galvão¹, Jennifer Rafaela Serafim Ferezin² e Monica Augusta Mombelli³

1. Graduada em Pedagogia, Geografia e Engenharia Ambiental. Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste; Bolsista CAPES). Especialização em Tecnologias Educacionais e Inovação. Especialização em Gestão Ambiental. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2318-8962>

2. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste; Bolsista CAPES). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino. Especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em MBA de Educação Híbrida. Professora da Rede Municipal de Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9069-2213>.

3. Psicóloga. Doutora em Ciências. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9675-0791>

angelagalvao@gmail.com ; jenniferferezin@gmail.com e psicmonicamombelli@gmail.com

Palavras-chave

Aprendizagem
Ensino
Formação de professores

Keywords

Apprenticeship
Teaching
Teacher training

Resumo:

Estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos empregam de forma a aprimorar o seu aprendizado. A literatura nacional aponta para uma lacuna no entendimento na perspectiva dos professores, em relação ao significado de estratégias de aprendizagem, assim como ao uso dessas para auxiliar os estudantes em seu aprendizado. O presente artigo tem como objetivo conceituar estratégias de aprendizagem de acordo com autores que se dedicam ao estudo da temática. Ademais, analisar estudos que indicam fragilidade no conhecimento na perspectiva dos docentes sobre a diferença entre estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino. O conteúdo analisado foi recuperado em periódicos eletrônicos acessíveis por meio da Plataforma CAPES na base de dados *Scientific Eletronic Library Online - SciELO* e no Google Acadêmico. Espera-se que este estudo aprofunde a compreensão sobre estratégias de aprendizagem entre os docentes, fomentando, assim, as práticas pedagógicas voltadas a autorregulação do estudante, e da mesma forma, possa contribuir para instaurar uma cultura educacional que estimule a promoção da autorregulação da aprendizagem como elemento primordial nos projetos pedagógicos das escolas.

Abstract:

Learning strategies are techniques or methods that students employ to enhance their learning. National literature points to a gap in the understanding from the perspective of teachers regarding the meaning of learning strategies, as well as their use to assist students in their learning. This article aims to conceptualize learning strategies according to authors dedicated to the study of the subject. Furthermore, it analyzes studies indicating a weakness in teachers' knowledge regarding the difference between learning strategies and teaching strategies. The content analyzed was retrieved from electronic journals accessible through the CAPES Platform in the Scientific Electronic Library Online - SciELO database and Google Scholar. It is expected that this study deepens the understanding of learning strategies among teachers, thus promoting pedagogical practices focused on student self-regulation. Similarly, it may contribute to establishing an educational culture that encourages the promotion of learning self-regulation as a fundamental element in school pedagogical projects.

Artigo recebido em: 07.02.2024.
Aprovado para publicação em:
28.02.2024.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Cognitiva, bem como a Teoria do Processamento da Informação, oferece uma base teórica consistente para entender os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem. Destarte, essa compreensão é fundamental durante o processo formativo de professores, visto que subsidia a orientação aos alunos na aplicação de estratégias eficazes para autorregulação. Ao oportunizar a formação de educadores nesse contexto, desenvolve-se um ambiente educacional que contribui para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes (Boruchovitch, 1999).

Neste sentido, a formação de professores deve direcionar-se para a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes. A autorregulação é um processo que permite aos estudantes gerenciarem suas próprias atividades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, e pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Zimmerman, 2013).

Especialistas em Psicologia Educacional e Cognitiva têm pesquisado sobre as evidências positivas que as estratégias de aprendizagem exercem sobre a autorregulação de estudantes, bem como a importância dos professores em conhecer e ensinar essas estratégias (Boruchovitch, 1993a, 1999; Derry, 1988; Jacobson, 1998; Pozo, 1996, 2002). De acordo com a Psicologia Cognitiva, aprender a aprender é uma abordagem que se concentra na capacidade de uma pessoa em adquirir e desenvolver habilidades e estratégias que o auxiliem a aprender de forma mais eficiente. Isso inclui a percepção, a atenção, a memória, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a metacognição (conhecimento sobre os próprios processos cognitivos). Adicionalmente, implica adquirir consciência sobre como o cérebro funciona durante a aprendizagem e como otimizar esses processos (Santos; Boruchovitch, 2011).

Alunos autorregulados têm conhecimento de suas capacidades e dificuldades de aprendizagem e utilizam estratégias na realização de tarefas, de forma a monitorar e avaliar a eficiência de seu comportamento de estudo. Com o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, os estudantes estabelecem metas mais complexas e aumentam o seu nível de motivação (Zimmerman, 2002). A autorregulação compreende quatro dimensões: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social. Destarte, as estratégias de aprendizagem situam-se na dimensão cognitiva/metacognitiva (Ganda; Boruchovitch, 2018) e, podem ser compreendidas como sequências de procedimentos ou atividades cuidadosamente selecionadas com a finalidade de tornar mais eficaz o processo de aquisição, armazenamento e aplicação de informações. Além disso, essas estratégias podem ser igualmente conceituadas como técnicas ou métodos que os alunos empregam de forma a aprimorar o seu próprio processo de aprendizagem (Dembo, 1994; Lopes da Silva; Sá, 1993).

Existem diversas classificações para estratégias de aprendizagem, dentre elas destaca-se a adotada por autores como Dembo (1994), Oliveira et al. (2011) e Beluce e Oliveira (2016) que as classificam em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas. Ações mentais do aluno para armazenar e processar informações são denominadas estratégias cognitivas, como ensaio, elaboração e organização (destacar, sublinhar, repetir, resumir, criar analogias, diagramas, etc.). Por outro lado, as estratégias metacognitivas são descritas como procedimentos conscientes e autorregulados, incluindo planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos. Elas envolvem estabelecer metas, compreender a própria compreensão e avaliar o comportamento de estudo para melhorar a aprendizagem (Beluce, et al. 2021).

Pesquisas indicam que alunos com melhor desempenho acadêmico tendem a demonstrar um nível desejável de autorregulação em sua aprendizagem. Este tema deve estar em pauta nos estudos de profissionais que atuam na educação em todos os níveis de ensino, visando a qualidade do aprendizado do aluno. (Martinez-Pons, 1990; Rosário; Zimmerman, 1986; Zimmerman; 2004).

No contexto brasileiro são poucas as disciplinas dos currículos acadêmicos de formação docente que visam desenvolver as habilidades autorregulatórias de futuros professores, sendo assim, dificilmente esses ensinam seus alunos a utilizarem estratégias de aprendizagem. (Ganda; Boruchovitch, 2019; Machado; Boruchovitch, 2018; Marini; Boruchovitch, 2014). Pesquisas desenvolvidas por Boruchovitch (2014) e Santos e Boruchovitch (2011) apontam desconhecimento do tema por parte dos professores, e que esses acabam por confundir estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino.

Atualmente, a formação de professores enfrenta um período de muitas incertezas e mudanças, situação essa que impacta significativamente na elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura respaldados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e em seus desdobramentos, a saber, a Resolução 002/2019 que 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, 2019).

A análise crítica em relação às concepções presentes nos documentos, permite identificar que o formato proposto pela resolução diminui a carga horária dos conteúdos e disciplinas clássicas dos cursos de licenciatura para atender as demandas da BNCC.

A partir da BNC - Formação Inicial, os currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores deverão ser organizados, de modo que, a maior parte do curso (cerca de 1.600 horas de 3.200 horas no mínimo) seja direcionada a atender as demandas da BNCC, através do desenvolvimento de competências e habilidades, conforme se apresenta no art.11: “II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos”. (Brasil, 2019, p.6).

Estabelecendo interface entre BNCC e estratégias de aprendizagem, observa-se que de acordo com Dembo (2001), Góes (2020) e Xu e Ko (2019), a fim de motivar o professor a incorporar estratégias de aprendizagem em sua prática pedagógica e a compartilhá-las com seus alunos, é essencial que ele seja persuadido acerca da relevância e das vantagens associadas ao seu uso.

Considerando que o desempenho na aprendizagem escolar está intrinsecamente ligado à capacidade em utilizar as estratégias, é fundamental que o ensino e a aprendizagem possam estar entrelaçados. Nesse sentido, é primordial que os educadores sejam capazes de mesclar o conteúdo a ser ensinado com as técnicas, procedimentos e estratégias necessárias em situações práticas. Os princípios subjacentes à concepção das estratégias de aprendizagem devem ser incorporados ao processo formativo dos docentes. Para ensinar aos alunos a utilizar estrategicamente seus recursos em ambientes acadêmicos, é imperativo que os professores, em primeiro lugar, demonstrem competência ao aprender e ao ensinar conteúdos de maneira estratégica (Veiga Simão, 2004).

Refletindo sobre a importância das estratégias de aprendizagem para professores, o presente artigo tem como objetivo conceituar estratégias de aprendizagem de acordo com autores que se dedicam ao estudo da temática. Ademais, analisar estudos que indicam fragilidade no conhecimento na perspectiva dos docentes sobre a diferença entre estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino.

MÉTODOS

Estudo de revisão narrativa da literatura, segundo Bernardo, Nobre e Janete (1992) este tipo de estudo visa elucidar e debater o desenvolvimento de um determinado tópico, sob uma perspectiva teórica ou contex-

tual. Essencialmente, consiste na análise da literatura disponível em livros e periódicos, tanto impressas quanto eletrônicas, e na interpretação e crítica pessoal do autor. Ainda, possibilita aos leitores adquirir e atualizar seu conhecimento sobre um tema específico em um curto espaço de tempo.

Para coleta de dados, foram utilizados os descritores: “estratégias de ensino”, “estratégias de aprendizagem”, “Formação de professores”, “concepção de professores” e autorregulação, na base de dados *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e no Google Acadêmico. O enfoque deste estudo se restringiu a artigos científicos, portanto, foram excluídos estudos relacionados ao tema identificados em teses e dissertações.

RESULTADOS

CONCEITO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Nisbett e Shucksmith (1987) e Dansereau (1985), citados por Pozo (1996), estratégias de aprendizagem são sequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com a intenção de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação.

Na visão de Libâneo (2001) as estratégias de aprendizagem auxiliam o aluno a interagir com os conteúdos e os métodos de ensino. Ele destaca a importância das estratégias de aprendizagem no contexto do processo de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza a necessidade dos educadores ensinarem estratégias aos alunos, tornando-as parte integrante do currículo.

De modo complementar, Santos e Boruchovitch (2009) as definem como procedimentos de caráter consciente e intencional escolhidos com a finalidade de adquirir, armazenar e utilizar conhecimento ou informação de maneira efetiva em diferentes contextos.

Ainda para Boruchovitch (2010), as estratégias de aprendizagem são definidas como ações ou processos deliberados que os estudantes utilizam para adquirir, reter e recuperar informações, bem como para resolver problemas e realizar tarefas acadêmicas de maneira eficaz. A autora enfatiza que essas estratégias são fundamentais para a autorregulação do aprendizado, permitindo aos alunos assumirem maior controle sobre seu próprio processo de aquisição de conhecimento. Destaca a importância de desenvolver a conscientização metacognitiva, ou seja, a capacidade dos alunos de monitorar e regular seu próprio pensamento e aprendizado.

Para Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem referem-se a ações ou métodos que os estudantes adotam intencionalmente. Elas não são processos automáticos, mas sim escolhas conscientes que os alunos fazem para facilitar seu próprio aprendizado. Para o autor o objetivo principal das estratégias de aprendizagem é melhorar a eficácia do aprendizado. Isso pode envolver a compreensão mais profunda do conteúdo, a retenção a longo prazo, a resolução de problemas ou a aplicação do conhecimento em situações práticas. Pozo enfatiza a importância da metacognição, que é o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos. Os alunos que possuem consciência metacognitiva são capazes de selecionar e ajustar estratégias com base em sua compreensão de como aprendem melhor.

Os autores McCombs (2017) e Zimmerman; Martinez-Pons (1986) definem as estratégias de aprendizagem como técnicas, procedimentos e ações que o aluno emprega para favorecer a assimilação, o armazenamento e a utilização de informações. Estudos demonstram que, em muitos casos, os professores não possuem conhecimento suficiente sobre estratégias de aprendizagem e autorregulação (Cunha e Boruchovitch, 2016; Machado e Boruchovitch, 2018; Marini e Boruchovitch, 2014; Santos e Boruchovitch, 2011). Essa lacuna na formação de docentes pode resultar em métodos de ensino que não promovem o desenvolvimento

das habilidades necessárias para que os alunos se tornem aprendizes autorregulados. Sem uma orientação apropriada dos professores, os estudantes podem enfrentar dificuldades para organizar suas atividades de estudo, administrar seu tempo e avaliar sua própria compreensão e desempenho.

Neste contexto, conhecer as estratégias adequadas para uma aprendizagem fundamentada, possibilitaria a criação de planos pedagógicos destinados a ensinar não apenas conteúdo, mas também técnicas de aprendizagem no contexto formal da sala de aula. De acordo com esta perspectiva, alunos que enfrentam desafios na aprendizagem receberiam benefícios consideráveis ao adquirirem conhecimento e aprimorarem as estratégias que empregam para o processo de aprendizagem (Busnello; Jou; Sperb, 2012).

Os estudos de Boruchovitch; Costa e Neves (2005) apontam que pouco tem sido feito no sentido de formar professores para atuar no contexto de um ensinar para o aprender a aprender. As autoras lamentam que as contribuições da Psicologia Cognitiva, embasadas na Teoria do Processamento da Informação, nos modelos de Aprendizagem Autorregulada e nas teorias sociocognitivas da motivação, ainda não receberam a devida divulgação em cursos de nível superior, especialmente aqueles destinados à preparação de professores.

Santos e Boruchovitch (2009) analisaram a produção de conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem na formação do professor. Os autores realizaram um levantamento dos relatos de pesquisas relacionadas às estratégias de aprendizagem de alunos de cursos superiores, voltados para a formação de professores e/ou de professores em exercício, na literatura internacional e nacional, no período entre 1982 e 2009. O levantamento também mostrou que há um número reduzido de trabalhos sobre estratégias de aprendizagem envolvendo professores ou alunos de cursos de formação de professores. Os resultados dessa revisão tendem a confirmar as considerações de Boruchovitch et al. (2005) e de Portilho (2005), quanto ao fato de serem escassos os trabalhos envolvendo esta variável nos cursos de Formação de Professores.

Segundo Boruchovitch (2010), a promoção da cultura do aprender a aprender e o desenvolvimento de estudantes autorregulados são fundamentais na formação de professores. No estudo, a autora enfatiza que psicólogos e pesquisadores em Psicologia Educacional precisam se engajar na capacitação de educadores e professores. Neste sentido, é fundamental elaborar um planejamento e estabelecer atividades, cursos, *workshops* e espaços de reflexão para cultivar habilidades autorregulatórias essenciais para o aprender a aprender. Isso abrirá caminho para uma nova geração de professores autorreflexivos, metacognitivos e autorregulados.

Santos e Boruchovitch (2011) procuraram obter informações a respeito do docente no papel de discente, investigando seu nível de conhecimento e aplicação de estratégias de aprendizagem. Isso foi alcançado por meio da condução de entrevistas contendo perguntas relacionadas às estratégias de aprendizado, bem como da utilização de uma Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem. Os resultados desta investigação revelaram que muitos professores atuantes confundiram erroneamente o conceito de estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino. Da mesma forma, a compreensão do conceito "aprender a aprender" se mostrou equivocada. As informações descobertas neste estudo indicam a urgência de estabelecer oportunidades que permitam que tanto os educadores em exercício quanto os estudantes que frequentam programas de formação de professores se beneficiem das descobertas provenientes da Psicologia Cognitiva. Os autores ainda destacam que, a fim de capacitar os professores a preparar os alunos para adquirirem a habilidade de aprender de forma autônoma, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, é imperativo que os educadores possuam o conhecimento necessário para aprender a aprender de maneira eficiente.

Marini e Boruchovitch (2014), buscaram conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários com carreira docente. Os resultados revelaram que os participantes relataram empregar

adequadamente as estratégias de aprendizagem, porém as mais superficiais, bem como apresentam certa consciência dos seus processos cognitivos e metacognitivos. Constatou-se também, uma tendência em confundir as estratégias de aprendizagem com as de ensino; quando na questão 5, ao perguntar “Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem?”, mais de 54% dos entrevistados confundiram com estratégias de ensino. Apenas 39,20% dos participantes se aproximaram da definição correta de estratégias de aprendizagem. O estudo destaca ainda sobre a importância em diferenciar ensino e aprendizagem, principalmente nos cursos de formação de professores, pois, a amostra da pesquisa em questão foi constituída por estudantes de Pedagogia.

Cunha e Boruchovitch (2016), levantaram informações sobre os conhecimentos que os futuros professores de cursos de Pedagogia e Matemática, de uma universidade pública e outra particular de dois estados brasileiros tinham a respeito de suas estratégias de aprendizagem. Foi utilizado o Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor cuja finalidade é conhecer as características dos alunos e fazê-los pensar sobre sua própria aprendizagem, numa dupla vertente: como estudantes e como futuros profissionais. A pesquisa averigua, também, se os estudantes conhecem estratégias de aprendizagem e sua opinião sobre elas. O estudo demonstra que 24,2% dos alunos declararam nunca terem ouvido falar em estratégias de aprendizagem, aliado aos 26,31% de respostas equivocadas correspondentes a estratégias de ensino. Esses dados não só documentam que ainda há falta de informação quanto a temas importantes, num índice considerável, na amostra, mas também salientam a necessidade de melhoria na formação de futuros docentes, e reforçam a necessidade de que sejam oferecidos espaços, nos cursos de formação de professores, para a instrução acerca do uso de estratégias de aprendizagem, tal como reconhecida na literatura (Boruchovitch, 2009).

Averiguar a percepção dos professores acerca dos estilos intelectuais e das estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental com diagnóstico de Dislexia e TDAH foi o objetivo do estudo de Inácio; Oliveira e Mariano (2017). Os resultados indicaram que a maioria dos professores não conhecia termos como estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais. O estudo buscou entender e discutir alguns aspectos que envolvem a aprendizagem e levar contribuições para o sistema educacional na condição de melhorias para a qualidade de ensino.

A pesquisa de Machado e Boruchovitch (2018) teve como objetivo apresentar modelos de intervenção em autorregulação da aprendizagem que podem ser usados com alunos da Educação Básica, bem como com professores em formação inicial ou continuada. O estudo reflete sobre a formação de professores e apresenta resultados que apontam uma carência de conhecimento dos professores quanto aos seus processos de aprendizagem, bem como quanto ao uso de estratégias para auxiliá-los nesse processo.

Os estudos de Pianca e Alliprandini (2022) indicam a necessidade de fomentar as políticas de formação inicial e continuada de professores em relação ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem em virtude dos seus benefícios para ensinar e aprender. A pesquisa teve como objetivo analisar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem de professores em exercício. Com base nos resultados do estudo, os professores participantes necessitam de conhecimento e incentivo para utilizar com maior frequência as estratégias de aprendizagem vinculadas ao processamento da informação, como as estratégias cognitivas de elaboração e de organização, estratégias metacognitivas de monitoramento e de produção do conhecimento a partir da inter-relação entre seus pares. O estudo conclui que é de suma importância disseminar e apresentar os resultados da pesquisa aos órgãos públicos responsáveis pela educação básica, para recomendar estudos e intervenções que possam compor na medida do possível o planejamento e a execução de políticas públicas sobre

formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, no que diz respeito à promoção de condições para a participação ativa na sua própria aprendizagem, dando-lhes condições de ter conhecimentos e atitudes de multiplicadores metacognitivos autorregulados, com vistas a atuar no aprimoramento da capacidade de aprendizagem dos seus alunos.

DISCUSSÃO

Os cursos de formação de professores precisam de programas de intervenção em estratégias de aprendizagem a fim de que os estudantes e futuros docentes possam beneficiar-se de uma formação sólida que apoie uma aprendizagem estratégica (Boruchovitch et al., 2005). Ainda, de acordo com Polydoro (2007), a autorregulação da aprendizagem não deve acontecer de forma autônoma, ou seja, somente pelo estudante; o autor afirma que deve ser objeto da intencionalidade docente e das políticas de gestão curricular e institucional. Esse não é um processo natural do desenvolvimento do estudante, mas, precisa ser incentivado e aprendido, para que o aluno compreenda melhor suas dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

Dembo (2001), considera que o ponto de partida para uma melhora nos cursos de Formação de Professores deve ser o professor enquanto estudante. "Se, ao longo do curso de Formação de Professores, esses estudantes não aprimorarem suas habilidades como aprendizes, como poderão, então, ensinar a outros a se tornarem aprendizes mais eficazes?" O autor defende a ideia de que os futuros professores devem ter um curso voltado para o conhecimento teórico e vivencial dos aspectos da aprendizagem autorregulada. (Dembo, 2011. p. 26)

A formação de professores atualmente sofre devido às mudanças ocorridas a partir das Políticas de Formação de Professores, BNC - Formação Inicial (2019), com isso, impactando significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Os acontecimentos mais recentes referentes a BNC (2019) corroboram para o esvaziamento dos currículos dos cursos de licenciatura e principalmente o curso de Pedagogia, principal curso para a Formação de Professores da Educação Básica, como afirmam as autoras Morais, Johann e Malanthen.

É sabido que o currículo é a chave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades escolares e, conseqüentemente, para a formação das novas gerações, sendo assim, é instrumento de disputa porque é através dele que serão pensados os elementos que irão compor a formação dos indivíduos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (2023, p. 3).

Está posto de forma muito clara o esvaziamento dos currículos dos cursos de formação docente, visto que não há um enfoque nos conteúdos direcionados aos fundamentos pedagógicos, formação política e crítica desses futuros professores. Para que o professor cumpra seu papel social é importante que sua formação inicial ocorra de maneira sólida, crítica e emancipadora. "Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de *qualidade*" Marsiglia e Martins (2013, p. 102).

Destarte, Marsiglia e Martins (2013, p. 102) confirmam. "Tudo isso nos leva à seguinte conclusão, afirmação e defesa: o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um pilar fundamental na construção de uma educação de qualidade. A capacitação dos educadores para ensinar estratégias de autorregulação da aprendizagem é de extrema importância tanto para professores como para estudantes. A falta de qualificação dos docentes neste âmbito pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, como a capacidade de se autorregular e gerenciar sua própria aprendizagem. Torna-se relevante, portanto, promover o acesso dos agentes envolvidos no processo educacional, ou seja, professores e alunos, aos resultados da Psicologia Cognitiva, com foco especial nos estudos relacionados ao processamento da informação (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch et al., 2005).

Por último, espera-se que este estudo consiga suscitar os programas e cursos de formação destinados ao aprimoramento dos educadores, no sentido de capacitá-los de maneira mais ampla, crítica e reflexiva, com o intuito de despertar nos discentes, a percepção e a tomada de consciência referente aos seus próprios processos cognitivos e metacognitivos. Sendo assim, com base nessa premissa, e para que ocorra uma efetiva e real mudança nos modelos estabelecidos e nas formas de atuação dos educadores e dos alunos e, com a finalidade de atuarem de modo crítico e independente, é imprescindível que sejam criados e oferecidos, no âmbito dos programas de formação de professores, oportunidades e espaços destinados a instruí-los, orientá-los e educá-los sobre a utilização e implementação de estratégias relacionadas à aprendizagem, de acordo com os achados apresentados e mencionados nas pesquisas que foram identificados ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BELUCI, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Kátia Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Escala de estratégias de aprendizagem e tecnologias digitais: ensinos médio e universitário. **Avaliação Psicológica**, 20(4), 463-474. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21951.08>. Acesso em 04 Set. 2023
- BELUCI, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Kátia Luciane de. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66. 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/zw7yZYVb9mWpCkJGYGhKt3j/?format=pdf Acesso em: 12 Out. 2023
- BERNARDO Wanderley Marques, NOBRE Moacyr Roberto Cuce, JATENE, Fábio Biscegli. A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. **Revista Associação Médica Brasileira**; 50(1):1-9 2004.
- BORUCHOVITCH, Evely. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, 22 (110/111), 22-28. 1993. Disponível em: [Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem | ETD - Educação Temática Digital \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 05 Out. 2023
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Disponível em: [SciELO - Brasil - Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional](#). Psicologia: Reflexão e Crítica/psychology 12 (2). 1999. Acesso em: 08 Out. 2023
- BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina; Neves, E. R. C. **Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores**. Em M.C. Joly; A. A. A. Santos, & F.F. Sisto (Orgs.), *Questões do Cotidiano Universitário* (pp. 239-260), São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.
- BORUCHOVITCH, Evely. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em E. Boruchovitch, & J.A. Bzuneck (Orgs.), **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola** (pp. 55-88). Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2ª edição. 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. 2014. Disponível em: [SciELO - Brasil - Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia](#)

[educacional para a formação de professores Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores.](#) Acesso em: 12 Out. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set 2022.

RASIL. Resolução CNE/CP nº 02, 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Acesso em: 02 out 2023.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Maria. **Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental.** 2012. Disponível em: [SciELO - Brasil - Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental](#). Acesso em: 15 Out. 2023

CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. **Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem.** 2016. Disponível em: [SciELO - Brasil - Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem](#). Acesso em: 13 Out. 2023

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia educacional. [online]**, n.46, pp. 71-80. 2018. Disponível em: [A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos \(bvsalud.org\)](#). Acesso em: 17 Set. 2023

GANDA, Daniela Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Promoting self-regulated learning of brasilian preservice student teachers: results of an intervention program. **Frontiers in Education**, 3(5), 1-12. 2018. Disponível em: [Fronteiras | Promoção da Auto-Regulação da Aprendizagem de Professores Iniciantes Brasileiros: Resultados de um Programa de Intervenção \(frontiersin.org\)](#). Acesso em: 10 Out. 2023

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology** (5a ed.). New York: Longman. 1994.

DEMBO, M. H. **Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn.** *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35. 2001.

DERRY, S. J. Putting learning strategies to work. **Educational Leadership**, 46(4), 4-10. 1988

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis: Vozes, 2020.

INÁCIO, Francislaina Flâmia; OLIVEIRA, katya Luciane de; MARIANO, Maria Luzia Silva. **Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental.** 2017. Disponível em: [Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem - percepção de professores do EF.pdf](#). Acesso em: 17 Out. 2023

LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber.** (Coleção Ciências da Educação). Portugal: Porto Editora. 1993.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 23(3), 337-348. 2018. Disponível em: [4107-Texto do Artigo-15871-15500-10-20181023.pdf](#). Acesso em: 10 Set. 2023

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista E-PSI**, 4(1), 102-126. 2014. Disponível em: [Ano4-Volume1-Artigo5.pdf \(revistaepsi.com\)](#) Acesso em: 10 Out. 2023

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Acesso em: 05 out. 2023.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina ; MALANCHEN, Júlia. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15001, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15001. Disponível em: <https://www-seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001>. Acesso em: 27 out. 2023.

MCCOMBS, B. L. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner - a tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. **Frontier in Education**, 2, 1-21. 2017.

- OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, [S. l.], v. 42, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/6273>. Acesso em: 26 Out. 2023
- PIANCA, Humberto José Cardoso; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem empregadas por professores da educação básica em exercício. **Revista Diálogo Educacional**. 2022. Disponível em: [Estratégias de aprendizagem empregadas por professores da educação básica em exercício \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/revista-di%C3%A1logo-educacional). Acesso em: 12 Out. 2023
- POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letra1, 2017.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. **Revista Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 2-17, 2005. Disponível em: [Microsoft Word - Evaluación de los E. A. y Metacognición en estudiantes universitarios.doc \(metacognicao.com.br\)](https://www.metacognicao.com.br/microsof-word-evaluacion-de-los-e-a-y-metacognicion-en-estudiantes-universitarios.doc). Acesso em: 08 Set. 2023
- POZO, Juan Ignacio. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. v. 2. p. 176-197.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. **Estudar o estudar: (Des) venturas do Testas**. Porto Editora. 2004.
- SANTOS, Osmar José Ximenes de; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de Aprendizagem na Formação dos Professores: uma análise da produção científica. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5349>. Acesso em: 26 Set. 2023
- SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e Conhecimento de Professores. **Psicologia: ciência e profissão**, 31 (2), 284-295. 2011. Disponível em: [31.2a.indd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/psicologia/article/view/31.2a.indd). Acesso em: 5 Out. 2023
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida Vieira. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: Lopes Da Silva, A.; Duarte, A.M., Sá, I.; Veiga Simão, A.M. **Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e educacionais. Coleção Ciências da Educação século XXI**, Porto Editora: Portugal. 2004
- ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, 41(2), 64-70. 2002.
- ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, 48, 135-147. 2013.
- ZIMMERMAN, Barry; MARTINEZ-PONS, Manuel. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. **Journal of Educational Psychology**, 82 (1), 51-59. 1990. Disponível em: (PDF) Diferenças dos alunos na aprendizagem autorregulada: relacionando nota, sexo e superdotação à autoeficácia e uso de estratégias (researchgate.net). Acesso em: 17 Set. 2023
- ZIMMERMAN, Barry. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses. **Contemporary Educational Psychology**, 11 (4), 307-313. 1986. Disponível em: Tornar-se um aprendiz autorregulado: quais são os principais subprocessos? - ScienceDirect. Acesso em: 17 Set. 2023.



Gamificação e Jogos no Ensino de História

Gamification and Games in the Teaching of History

Claudia Monteiro¹

1. Graduação, mestrado e doutorado em História. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

claumonteiro1983@gmail.com

Palavras-chave

Ensino de História
Fruição
Gamificação
Jogos Educativos

Keywords

Teaching of History
Flow
Gamification
Educational games

Resumo:

Este texto é uma reflexão sobre gamificação e o uso de jogos como um recurso no ensino de História, nossa intenção não é apenas diagnosticar ou demonstrar o quanto o jogo ou os elementos do jogo utilizados no ambiente da sala de aula proporcionam atenção, engajamento e aprendizado. Buscamos também entender os mecanismos que levam o aluno a se interessar tanto pela aula quando se utilizam jogos a ponto de ser praticamente uma unanimidade entre os professores a avaliação positiva sobre esse assunto, não apenas como uma experiência prazerosa e divertida, mas também que proporciona um aprendizado significativo.

Abstract:

This text is a reflection about the gamification and the use of games in the teaching of History. Our intention is to demonstrate how the game and the gamification developed in classroom environment provides attention, engagement and learning. Therefore we want to understand the mechanisms that lead the flow in students when games are used, to the point that teachers give a positive evaluation on this subject, not only as a pleasant and fun experience, but also as one that provides a meaningful learning.

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

“Eles adoraram o jogo, pois foi uma aula bem diferenciada e a competição aflorou a discussão em sala, foi incrível.” Essa foi a frase de uma professora para descrever a experiência de utilização de um dos jogos educativos do site Canal Curta História em sua aula de História (<https://www.canalcurtahistoria.com>). Esse *feedback* capturou de maneira perfeita a razão de existência dos jogos educativos: atrair a atenção, despertar sentimentos e proporcionar uma completa imersão no processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que normalmente é difícil ouvirmos o adjetivo “incrível” sendo utilizado para descrição de uma aula, porém, analisando os *feedbacks* sobre as aulas com jogos de aprendizagem, verificamos que a grande maioria revela uma reação positiva dos envolvidos, tanto dos professores quanto dos alunos.

Este texto é uma reflexão sobre gamificação e o uso de jogos como um recurso no ensino de História, mas nossa intenção não é apenas diagnosticar ou demonstrar o quanto o jogo desenvolvido para o ambiente da sala de aula proporciona atenção, engajamento e aprendizado. Buscamos também entender os mecanismos que levam o aluno a se interessar tanto pela aula quando se utiliza jogos ou a gamificação a ponto de ser praticamente uma unanimidade entre os professores a avaliação positiva sobre esse assunto, não apenas como uma experiência prazerosa e divertida, mas também que proporciona um aprendizado significativo.

Também gostaríamos de ressaltar que os jogos educativos são efetivos quando inseridos em um programa instrucional que devem incluir um antes e depois da aplicação do jogo, pois só isso garante uma aprendizagem efetiva. Outro ponto a destacar é que estaremos tratando nesse artigo sobre jogos de aprendizagem, ou seja, jogos destinados a desenvolverem novos conhecimentos dentro o currículo de ensino escolar de História e elaborados com essa finalidade e sobre a gamificação no ambiente de aprendizado. Os jogos de entretenimento que tratam de temas históricos (como games eletrônicos por exemplo) podem até ter como um efeito colateral o aprendizado, mas o seu objetivo ou meta principal não é esse e sim o entretenimento.

Como ponto de partida para a redação desse texto, temos nossa experiência com o desenvolvimento e a aplicação de jogos educativos de História tanto digitais como físicos, em projetos de extensão e ensino (como o projeto de extensão História em Jogo e o projeto de ensino Residência Pedagógica), da leitura do referencial teórico e bibliográfico sobre os jogos e aprendizagem e também de pesquisa realizada com cerca de 374 professores de História da rede pública e privada de todo o país que responderam ao nosso questionário sobre a experiência do uso de jogos no ensino de História e por último na experiência da disciplina ministrada sobre gamificação no curso de tecnólogo em Tecnologias Educacionais com ênfase em Humanidade da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

ENSINAR HISTÓRIA EM UM MUNDO MARCADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De todas as áreas de conhecimento, a História e seu ensino talvez seja sempre a área mais suscetível às transformações na atualidade dada a relação intrínseca entre presente e passado na construção do conhecimento histórico. As mudanças tecnológicas na realidade contemporânea que rapidamente transforma tudo em passado nos impõe desafios redobrados. Talvez por isso, há entre os alunos uma maior incompreensão sobre as necessidades de estudar História e, vislumbrados por tantas novidades, não vêm um sentido pragmático na aprendizagem de História, por consequência, descartam sua legitimidade.

Devido às mudanças causadas especialmente pela popularização da Internet e dos *smartphones*, que geram impacto tanto na subjetividade quanto no comportamento das novas gerações, têm se ampliado cada vez mais a distância psicológica entre as gerações e não sem alguma razão nós, professores crescidos em uma época sem *smartphones*, nos sentimos cada vez mais afastados do universo dos nossos alunos.

O QUE ENSINAR E COMO ENSINAR NESSE CENÁRIO?

Durante muito tempo a discussão do ensino de História girou em torno da construção do currículo escolar e da relação intrínseca entre esse currículo e sua metodologia de ensino. Ainda estamos tratando desse mesmo assunto, mas devemos acrescentar às nossas preocupações a inclusão das novas tecnologias na sala de aula e a necessidade urgente de conseguir atingir o interesse de alunos hiperconectados em telas e desconectados da vida real. Esses alunos em geral têm dificuldades enormes de concentração para a leitura de textos mais complexos ou mesmo para assistir filmes e vídeos que tenham uma narrativa mais lenta e profunda.

Talvez para entendermos os adolescentes do século XXI seja necessário saber o que eles fazem em seus *smartphones*. De acordo com pesquisa TIC Kids Online Brasil 2022, realizada pela Unesco, com o apoio do CGI.br (Comitê Gestor da Internet) e conduzida pelo Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) e do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR), com crianças e adolescentes da faixa etária entre 9 e 17 anos, cerca de 92% são usuários de Internet no Bra-

sil. Dos usuários de Internet, 86% possuem perfis em redes sociais (o TikTok e o Instagram são as redes sociais mais utilizadas) e 96% acessam a internet principalmente pelo celular.

Geralmente assistem a vídeos curtíssimos, de alguns poucos segundos, que exigem uma atenção fragmentada. São atividades que não são passivas como assistir televisão, pois envolvem escolhas e desejos, porém o vício em “rolar a tela” do celular tem gerado impacto na capacidade de concentração e atenção das crianças e adolescentes expostos em demasia ao mundo digital a ponto de alguns neurologistas apontarem a redução de QI nas novas gerações devido à demasiada exposição aos computadores, smartphones e TVs. Segundo Michael Desmurget com tanto tempo dedicado às telas não sobra tempo para outras atividades que exigem criatividade, concentração e disciplina (DESMURGET, 2021).

Considerando os aspectos mencionados acima, especialmente as dificuldades cada vez maiores de concentração e de leitura, os recursos para o ensino de História precisam também ser diversificados incorporando-se novas ferramentas e metodologias que promovam o interesse e a atenção dos estudantes: é necessário que na aprendizagem sejamos capazes de promover engajamento e atenção semelhantes aos que as tecnologias promovem.

Nesse sentido as chamadas metodologias imersivas de aprendizagem podem ser uma possibilidade para o ensino de História: “As metodologias de imersão são conhecidas como formas de implementação dos processos de ensino e aprendizagem por intermédio de jogos/games em que a realidade pode ser substituída por cenários que interagem com o real e o imaginário dos participantes, permitindo-lhes assumirem papéis dentro das ações e atividades” (DALROT, 2021, p. 46).

O caráter narrativo e até mesmo literário do conhecimento historiográfico facilita sua ambientação em jogos. A indústria dos games de entretenimento já tem utilizado há tempos cenários, personagens e eventos históricos em seus produtos: são inúmeros os exemplos de jogos eletrônicos ambientados em algum período histórico e que fazem alusões a eventos e personagens da História, por exemplo, a conhecida e celebrada série de jogos do Assassin’s Creed (1).

Por que não explorar esse caráter da História que nos leva a imaginar cenários e personagens e inserir as possibilidades lúdicas da gamificação também no ensino de História?

Os jogos educativos podem ser ferramentas que promovem essa imersão ao propor aos estudantes um cenário histórico e ações que os personagens daquele cenário teriam vivido. Um exemplo disso é o jogo de tabuleiro Terra à Vista, elaborado em 2020 junto ao Programa Residência Pedagógica, subprojeto de História, da Unioeste, sobre o tema das Grandes Navegações desenvolvido para turmas de 7º ano do Ensino Fundamental seguindo os parâmetros da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino de História. O arquivo em PDF desse jogo está disponibilizado gratuitamente ao público por meio do site Canal Curta História (www.canalcurtahistoria.com).

Esse jogo é composto por um tabuleiro, acessórios (um dado e 6 pinos) e cartas de perguntas, respostas e situações. O objetivo de aprendizagem é ensinar o tema das chamadas grandes navegações do século XV e XVI, seus aspectos sociais, econômicos e culturais. Utilizando como referência bibliográfica o livro “No tempo das especiarias”, de Fábio Pestana Ramos (2004) as cartas trazem fragmentos de fontes trabalhadas por esse autor, adaptando-os a uma linguagem lúdica.

Um exemplo é a carta que aborda o tema do problema do armazenamento de água. Devido aos imprevistos e atrasos das viagens como as calmarias e mudanças de rotas, a água tornava-se escassa causando desespero entre os marujos: “como na ocasião em que, por falta de água, um capitão mandou cozer arroz com a água do mar, provocando a morte de vinte e quatro pessoas” (RAMOS, 2004, p. 155).

Quando os alunos jogam vão conhecendo, através das cartas, o cotidiano dos marinheiros e os percausos vividos em alto-mar como a sede, a fome, as tempestades, os naufrágios, as calmarias, as doenças e rebeliões ocorridas nas embarcações.

Além disso a aplicação do jogo tem como consequência familiarizar os estudantes com a linguagem, com termos e eventos relacionados ao contexto das grandes navegações, como o nome dos instrumentos de orientação em alto-mar, das embarcações, das doenças que afligiam os marinheiros, dos itinerários, etc. O aluno estando imerso na dinâmica do jogo estará muito mais atento para a leitura das cartas, para responder e acertar questões e assim entender o contexto das navegações.

Figuras 1 e 2 – Jogo de tabuleiro Terra à Vista



Fonte: Fotografia do Jogo de tabuleiro Terra à Vista com cartas e acessórios e aplicação do mesmo jogo com a turma do 7º ano do Colégio Estadual Marechal Rondon, no dia 15 de setembro de 2023, em atividade do projeto Residência Pedagógica no município de Marechal Cândido Rondon, PR.

Por estar disponível para baixar na internet o jogo Terra à Vista já foi amplamente divulgado e utilizado, só de acessos na página específica do jogo, já temos contabilizado mais de 5 mil acessos e temos também muitos relatos de feedback sobre sua aplicação em sala de aula, como por exemplo da professora Caroline Bloch:

A ideia de usar o jogo do projeto Residência Pedagógica surgiu como uma forma de complementar e reforçar o conteúdo já estudado. O tema em questão fazia parte das grandes navegações e foi aplicado na turma do 7º ano. Ao aplicar o jogo para a turma ficou evidente o entusiasmo e o envolvimento, pois muitas vezes as aulas de História são muito teóricas e mesclar o conteúdo com metodologias lúdicas (neste caso o jogo) faz com que os alunos saiam um pouco da rotina e aprendam de outras formas (Fonte: relato de experiência da prof. Caroline Broch em 22/06/2021).

O jogo em si serve como ferramenta para estimular a curiosidade e o interesse sobre um assunto, ele é um suporte, mas a aprendizagem requer um trabalho adicional dirigida pelo professor da turma para desenvolver uma reflexão sobre o conhecimento daquela temática trabalhada e a relação entre o passado e o presente e os significados e impactos dos fatos históricos. Outro aspecto importante é o momento anterior ao

jogo que demanda do professor uma preparação da turma para que ela entre no “clima do jogo”, nesse sentido as reflexões sobre gamificação podem ser importante para entendermos o que significa isso.

GAMIFICAÇÃO E JOGOS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Os jogos no ambiente de aprendizagem são chamados de jogos instrucionais ou educativos, esses jogos têm sua especificidade em relação aos jogos de entretenimento pois são elaborados dentro de um plano pedagógico embora façam utilização de elementos e narrativas lúdicas:

O objetivo final de um jogo de aprendizagem é permitir o alcance de algum tipo de resultado de aprendizagem enquanto o ‘jogador’ está envolvido ou imerso num processo de aprendizado. Jogos de aprendizagem com frequência se apoiam na abstração da realidade e num elemento de fantasia no processo de ensino (BOLLER & KAPP, 2018, p. 40).

Já a gamificação é a utilização de elementos do jogo (mecânica, estética, competição, placares, distintivos, etc.) para promover engajamento em algum ambiente de treinamento e aprendizado. É importante ressaltar que a gamificação não surgiu no ambiente escolar, mas sim empresarial, tanto que boa parte da bibliografia sobre esse assunto refere-se a treinamentos em recursos humanos, marketing, designer de games e administração de empresas. Porém, isso não impede de incorporar algumas das reflexões sobre gamificação a nossa pesquisa sobre metodologia de ensino de História.

De acordo com o resultado de uma meta-análise de Robert T. Hays sobre a aplicabilidade da gamificação na aprendizagem mencionada por Flora Alves (2015, p. 106-107), a inserção dos jogos em processos instrucionais deve servir como suporte e apoio e não como a instrução completa, pois os games são mais efetivos se estiverem inseridos em programas instrucionais que incluam *debriefing* e *feedback*. Ou seja, é preciso discutir e relatar a experiência após o jogo, ressaltar os elementos que apareceram, tirar dúvidas, esclarecer pontos mais complexos e só depois seguir adiante.

Ainda sobre a eficácia dos jogos na aprendizagem Boller & Kapp (2018, p. 42) também indicam várias meta-análises sobre esse tema que comparam resultados do método tradicional de ensino (como palestras e discussões) com o aprendizado com base em jogos demonstrando que o nível de conhecimento declarativo, o conhecimento processual e a retenção foram mais elevados nos grupos que utilizaram jogos como ferramentas.

Os resultados positivos com jogos tem um impacto maior especialmente no que se refere ao envolvimento emocional, uma das conclusões desses estudos é que “os resultados e impactos mais comumente registrados foram a aquisição de conhecimento/compreensão de conteúdos de caráter afetivos e motivacionais” (idem, p. 43).

Pensando os jogos físicos como o exemplo do jogo de tabuleiro Terra à Vista mencionado acima, além do aprendizado esses jogos, por serem coletivos, cumprem uma função importante na sala de aula por auxiliar a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de habilidades sociais e de vínculos. O jogo cria um ambiente favorável a uma interação mais espontânea que também pode contribuir com a saúde mental dos estudantes, por isso os chamados jogos de sociedade (que se jogam coletivamente) são os preferidos pelos professores no ambiente de ensino.

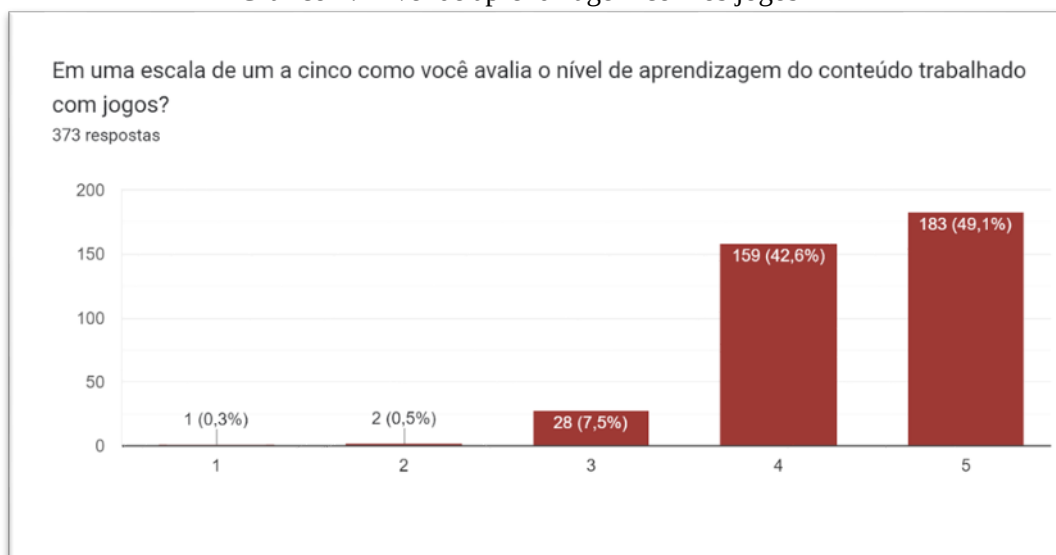
Quando perguntados sobre isso, de acordo pesquisa de opinião realizada através do Formulário Google (2) com cerca de 374 professores de História que atuam na rede pública e privada de ensino em nosso país,

88,7% dos professores de História que responderam ao nosso questionário preferem jogos coletivos e só 11,3% preferem jogos para serem jogados individualmente.

Considerando os dados dessa pesquisa, dos professores que responderam nosso formulário, um número bastante expressivo de 96% avaliaram os jogos como capazes de proporcionar um nível alto ou muito alto de atenção e engajamento nas aulas. Eis a resposta de alguns professores sobre isso: “[...]o jogo causou muita empolgação e engajamento dos alunos”, “[...] Foi interessante, produtivo e engajou os estudantes”, “[...] Já utilizei. Ajudou bastante os jogos. Consegui manter a atenção e participação dos alunos”.

Quando perguntados sobre a aprendizagem decorrente da utilização dos jogos educativos, 91,7% declararam que o aprendizado aumenta significativamente quando utilizam games como ferramenta: “São ótimos e permite que os alunos aprendam enquanto se divertem”.

Gráfico 1: Nível de aprendizagem com os jogos



Fonte: Pesquisa da autora através do formulário Google entre 02/08/2023 a 07/08/2023.

Partindo do pressuposto de que aprendemos com muito mais facilidade qualquer coisa quando estamos interessados ou motivados, um dos objetivos da inserção do jogo como ferramenta de ensino é justamente provocar esse interesse ou motivação. Por isso a arquitetura do jogo educativo deve ser construída e pensada para chamar a atenção do aluno para que ele voluntariamente participe do jogo, pois uma das características do jogo que o torna prazeroso e divertido é que ele seja uma atividade voluntária.

Huizinga descreve quatro características formais do jogo: a existência de regras, de uma delimitação espaço/temporal, de evasão da vida real e principalmente por ser uma atividade voluntária, jogamos porque queremos, nunca por obrigação: “o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (HUIZINGA, 2019, p. 9).

Para Jeferson Retondar não é necessariamente porque os indivíduos iniciam um jogo que eles estão de fato jogando. A adesão ao jogo pelo sujeito é indenficada por algo a mais:

O observador atento é capaz de identificar a voluntariedade do jogador no jogo quando ele começa a se envolver de fato com o universo imaginário que é construído e reforçado por ele. Seja através do personagem que ele incorpora momentaneamente (polícia, ladrão, herói,

vilão, pai, mãe, jogador), seja através dos traços do rosto, seja através da vibração do corpo, seja através da presença do suor, seja através dos gritos, seja através dos tiques, enfim, manifestações que traduzem a adesão emocional do indivíduo face àquilo que ele decidiu de fato realizar de maneira absorvente (RETONDAR, 2013, p. 19).

Quando aplicamos jogos em sala de aula, esses sinais apresentados por Retondar são bastante evidentes o que torna a experiência da aplicação do jogo marcante tanto para os professores quanto para os estudantes. Por ser permeado por afetividades, como empolgação, tensão, emoção, frustração, etc., a experiência de jogar fica marcada para o sujeito assim como o aprendizado do conteúdo trabalhado. Segundo Flora Alves, em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamificação estamos em busca de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados para aprenderem algo que impacte positivamente (ALVES, 2015, p. 41).

Ao serem perguntados sobre os vários aspectos dos jogos que mais chamam a atenção dos alunos, 83,4% dos professores destacaram a competitividade e a dinamicidade proporcionadas pelo jogo, 70% assinalaram a importância da apresentação visual (estética) do jogo, 53% assinalaram que a narrativa e a imaginação proporcionada pelos jogos chamam a atenção dos alunos.

Pensando em termos de motivação podemos dizer que a competitividade, a dinamicidade, a apresentação visual, a narrativa e a imaginação motivadas pelo jogo fazem parte da motivação intrínseca. A motivação intrínseca se refere a algo que acontece quando você se diverte tanto no percurso de uma viagem quando ao chegar em seu destino, ou seja, o aluno desfruta do processo e o faz porque é divertido. Já a motivação extrínseca é fruto do ambiente externo, uma recompensa que vem após o jogo. Partindo do referencial teórico da psicologia comportamental, a motivação extrínseca significa o reforço positivo, alguma recompensa posterior ao comportamento desenvolvido: pontos no jogo, subir de nível em um ranking, passar em uma fase, distintivos, uma medalha, um prêmio ou simplesmente ganhar o jogo (ALVES, 2015, p. 57).

Ainda sobre motivação e mecanismos de recompensas, um recurso que torna o andamento do jogo mais dinâmico é a utilização de recompensas inesperadas e que não dependem do desempenho do jogador mais sim da sorte. Um jogo digital de quiz, por exemplo, pode se tornar muito mais interessante e emocionante se além dos pontos pelo acerto das questões, os jogadores possam também tentar na sorte (por meio de dados ou roleta) ganhar mais pontos com o risco de perder esses pontos ganhos. Os mecanismos que dependem da sorte tiram um pouco a tensão pelo desempenho de acertar as respostas e tornam o jogo mais competitivo.

Um jogo que seja interessante e atraia a curiosidade do aluno precisa chamar a atenção inicialmente por seu aspecto visual, mas também pelo empenho do professor em criar um clima adequado para o jogo, se o professor não se mostrar empolgado com essa ferramenta dificilmente os alunos se empolgarão.

Em nossa pesquisa 97,3% dos professores acreditam que jogar proporciona maior interação social entre os alunos. Pelo lúdico o sujeito/jogador pode se afastar das amarras sociais (timidez, vergonha e estereótipos que tenha sobre si próprio) e se comportar de outra forma junto aos colegas de turma. Intervenções com jogos em sala de aula são surpreendentes porque sempre nos mostram lados escondidos de nossos alunos e essa abertura podem significar reforço de laços sociais que talvez não tivessem sido construídos se não fosse a experiência lúdica.

Jeferson Retondar observa que a evasão lúdica da realidade pode ser apropriada como um movimento onde o sujeito se afasta momentaneamente do real para encherá-lo melhor, ao retornar à realidade ela se mostra transformada, talvez mais leve e prazerosa depois desse momento de evasão (RETONDAR, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é um elemento da cultura que está presente em todas as épocas de todas as sociedades e em qualquer lugar no mundo. Falar do jogo não é, portanto, moda, tampouco é novidade falar em jogos no ensino de História e na educação, pois a humanidade sempre aprendeu com jogos, mesmo que em rituais ou brincadeiras.

Porém, considerando as novidades tecnológicas de nosso contexto, há muito ainda que se fazer no âmbito da reflexão da gamificação como metodologia de aprendizagem e no desenvolvimento e elaboração de jogos como ferramentas para o ensino de História em diálogo com outras áreas de conhecimento como o designer gráfico e a computação, por exemplo. Também é preciso a ampliação da pesquisa sobre a eficiência do jogo como material didático considerando a bibliografia sobre psicologia do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente, tema que não adentramos nesse texto.

O que apresentamos aqui foi uma reflexão preliminar que parte sobretudo da adesão e interesse de professores de História com os materiais desenvolvidos por nós e disponibilizados no site Canal Curta História e da experiência de elaboração e desenho desses jogos. Acreditamos que esse é um caminho promissor que abre possibilidades em relação ao mercado de trabalho do profissional formado em História e oferece soluções inovadoras para problemas enfrentados na sala de aulas pelos professores de História.

NOTAS

1. A série de videogame *Assassin's Creed* lançada em 2007 pela empresa Ubisoft conta ao todo com 13 jogos, cada um ambientado em períodos ou conjunturas diferentes da História: a Grécia Antiga, o Medievo, a Renascença, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, etc.
2. Pesquisa realizada pela ferramenta Formulários Google, entre os dias 02 e 07 de agosto de 2023, através da lista de contatos do site Canal Curta História. Foram enviados 4.372 e-mails, dos quais aproximadamente 374 pessoas abriram e responderam à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2015.
- BOLER, S. & KAPP, K. **Jogos para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS, 2018.
- CETIC.BR. **TIC Kids online Brasil 2022**: Principais resultados. São Paulo, 03 de maio de 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/analises/>>. Acesso em: 2024.
- DAROLT, V. (org.). **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, p.46.
- DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: o perigo das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- RAMOS, F. P. **No tempo das especiarias**. São Paulo: Contexto, 2004.
- RETONDAR, J. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2013.

Ferramentas para Educação Antirracista: Desafios Docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio

Tools for Anti-racist Education: Challenges for Teachers from Kindergarten to High School

Clodoaldo Reis Azarias¹ e Elis Maria Teixeira Palma Priotto²

1. Licenciatura Plena em Pedagogia; Bacharel Em Teologia. Doutorando em Integração Contemporânea da América Latina, pela Universidade Federal da Integração da América Latina (UNILA); Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Professor da Educação Infantil no Município de Foz do Iguaçu, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3356-6832>

2. Professora associada. Mestre em Educação (PUCPR). Dra. em Ciências (USPRP). Graduação e licenciatura em Enfermagem e Programa de Pós de graduação em Ensino (PPGEN) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1949-2183>
 prclodoaldoreisazarias@hotmail.com; elispriotto@gmail.com

Palavras-chave

Educação étnico-racial
 Educação infantil
 Ensino Fundamental e Médio
 Violência racial

Keywords

Ethnic-racial education
 Early childhood education
 Primary and secondary education
 Racial violence

Resumo:

O racismo preconiza a superioridade impondo discriminação e exclusão social, resultado das formulações da superioridade racial. A exclusão é resultado das formulações da tal cientificidade da supremacia racial. Em relação a condição do negro o estado brasileiro sempre se mostrou moroso, as Leis criadas em favor da população negra foram paliativas, Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre, Lei Sexagenária, Lei Áurea, todas essas, criadas no Brasil império, enquanto a Lei do Racismo é criada um século depois. A Lei específica que trata da educação, foi criada apenas em 2003, a n. Lei 10.639/03, que instituiu o currículo História da África e Cultura Afro-brasileira, no ensino fundamental 1 e ensino médio. A educação infantil não conta com ferramentas legais para ser trabalhados os conteúdos étnico-raciais. A partir do recorte da pesquisa de mestrado que tratou da discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros, na percepção dos professores, objetivando compreender a questão racial na educação fundamental e ensino médio, o presente trabalho é uma extensão para compreender a percepção dos professores na educação infantil sobre a violência racial. Optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva, por meio de levantamento bibliográfico. Analisamos a prática de discriminação e exclusão racial desde a primeira infância ao ensino médio, como o professor compreende e interfere a educação antirracista.

Abstract:

Racism advocates superiority by imposing discrimination and social exclusion, the result of the formulations of racial superiority. Exclusion is the result of the scientific formulations of racial supremacy. In relation to the condition of black people, the Brazilian state has always been slow to act. The laws created in favor of the black population were palliative: the Eusebio de Queiroz Law, the Free Womb Law, the Sexagenarian Law, the Golden Law, all of which were created in Empire Brazil, while the Racism Law was created a century later. The specific law that deals with education was only created in 2003, Law 10.639/03, which instituted the History of Africa and Afro-Brazilian Culture curriculum in primary and secondary education. Early childhood education does not have legal tools to work with ethnic-racial content. Based on research that dealt with discrimination and racial exclusion involving black students, in the perception of teachers, aiming to understand the racial issue in primary and secondary education, this work is an extension to understand the perception of teachers in early childhood education about racial violence. We opted for a qualitative, descriptive study, using a bibliographical survey. We analyzed the practice of racial discrimination and exclusion from early childhood to high school, how teachers understand and interfere with anti-racist education.

Artigo recebido em: 07.02.2024.
 Aprovado para publicação em:
 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

Com recorte da pesquisa sobre a violência racial envolvendo estudantes negros, na percepção dos professores na educação fundamental e ensino médio, propomos ampliar a busca no presente trabalho e entender as práticas educacionais para a educação antirracista na pré-escola e na educação infantil.

A educação antirracista precisa estar presente em todos os níveis educacionais para que o racismo seja uma página virada na história do Brasil, para transformar o conceito da sociedade em relação à raça, criando a cultura da igualdade, a democracia é a base para a justiça social para todos, sem justiça social não há democracia plena.

É na pré-escola e na educação infantil que se lança as sementes da igualdade, nela está a base para essa ação, por ser a primeira infância o terreno fértil para a utilização de diferentes abordagens para uma educação étnico-racial. A sociedade brasileira é reconhecida como racista, e produtora da violência estrutural, e que incide e reproduz sobre crianças e adolescentes, tornando-os vulnerável no crescimento e desenvolvimento (MINAYO, 2001).

Para Arendt (2000), a violência social está estruturada e organizada para manter o controle social, perpetuando a segregação de grupos em detrimento de outros, e a desigualdade será visível. O conhecimento da história é importante para entender o contexto social e político, para entender as razões que produziram e reproduziram a segregação da população negra no Brasil.

As contribuições trazidas pela Lei 10.639/2003 para prevenir a violência racial, e superar a exclusão nos ambientes escolares, são importantes, no entanto, ela diz respeito aos alunos do ensino fundamental 2 e médio, enquanto a pré-escola e a educação infantil não têm dispositivos legais para auxiliar professores com conteúdo étnico-raciais. É na primeira infância que a educação é feita por meio da imitação, do lúdico, das brincadeiras, da imitação e contação de história. Neste contexto procuramos compreender a percepção dos professores na educação infantil sobre a violência racial. Optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva, por meio de levantamento bibliográfico, analisamos a prática educacional para superação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi pesquisa com abordagem qualitativa e objetivo descritivo. Por meio de uma pesquisa em dois colégios, um público e um particular, ouvindo 10 professores, 05 de cada colégio, questões relacionadas a violência racial na sala de aula. Foi realizado levantamento bibliográfico discriminação e exclusão e a sofre abordagens para educação infantil; procuramos analisar a prática de discriminação e exclusão racial pré-escola e na primeira infância; e compreender a como o professor pode interferir na vida adulta do indivíduo, por meio da abordagem educacional. A coleta consistiu em um conhecimento da realidade a ser interpretada por meio da busca de dados sobre os fenômenos investigados na pesquisa (TOZONI, 2009, p.66).

Para a análise dos dados optamos pela análise descritiva sendo a fase inicial do processo de estudo dos dados coletados, com a finalidade de interpretar os dados (SILVA, 2018). Assim, poder descrever os aspectos relevantes do conjunto de características analisada, e comparada das características entre dois ou mais conjuntos (REIS; REIS, 2002).

O PROFESSOR E AS QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA SALA DE AULA

O lugar do negro na sociedade é de coadjuvante, um sujeito relegado ao silêncio, a invisibilidade, sem reconhecimento histórico, social e cultural (BONILHA; SOLIGO, 2015). Essa ainda é prática recorrente no Brasil, reproduzindo a história de séculos, onde o negro é estigmatizado e discriminado, sofrendo a exclusão social (MIRANDA, 2020). O racismo se manifesta de muitas formas o lugar do negro são frequentes nas páginas que retratam as mazelas sociais e policiais, no papel de algoz e/ou vítimas.

Para mudança nesta realidade, o educador precisa ver e rever seus conceitos sobre a educação étnico-racial. A educação é feita, também, a partir da visão pessoal do professor, por isso é relevante saber como cada professor compreende a questão racial, uma vez que se trata de questões compostas de debates, conceitos e preconceitos, definições que produz sentidos para os sujeitos que se posicionam como militantes das questões étnico-raciais, dentre elas, podemos citar os termos: afrodescendentes, pretos, negros, indígena e pardos (SOUZA; BRESSANIN, 2019, p. 3).

A exclusão é resultado das formulações da tal cientificidade da supremacia racial. O estado brasileiro mostrou-se moroso em relação a condição social do negro, as leis criadas em favor da população negra foram paliativas, Lei Eusébio de Queiroz, Lei n. 581, que estabeleceu medidas para a repressão ao comércio e tráfico de africanos, cuja importação já era proibida pela Lei de 7 de setembro de 1831.

Em 1871, foi sancionada a Lei n. 2.040, denominada Lei do Ventre Livre, que concede liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da data da promulgação da lei, mas os mantém sob a tutela dos seus senhores até atingirem 21 anos. Alguns anos depois, em 1885, é sancionada a Carta de Lei n. 3.270, que ficou conhecida como Lei dos Sexagenários ou Saraiva-Cotegipe. Por fim em 1888, foi sancionada a Lei n. 3.353, que ficou conhecida como Lei Áurea que declara extinta a escravidão no Brasil (BRASIL, 2015), todas essas leis foram criadas no Brasil império. Passados um século foi sancionada a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a Lei do racismo, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Mais de uma centena de proposições tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado Federal tratando de temas como preconceito racial; discriminação em função de etnia, raça ou cor; igualdade racial; sistema de cotas; crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; consciência negra e critérios para o combate à discriminação racial de afro-brasileiros; ações de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados a grupos raciais, étnicos e religiosos; e estabelecimento de penas em que se configure condição análoga à de escravo. Debates e reflexão para a consolidação da democracia e da cidadania tão duramente conquistadas ao longo da nossa história (BRASIL, 2015, p.39).

No que se refere a educação foi a Lei n. 10.639/03, instituiu o currículo História da África e Cultura Afro-brasileira trazendo para a educação um conteúdo que inclui uma ferramenta capaz de contribuir para uma escola antirracista. A Resolução Nº 01/2004, no Artigo 1º, prescreve a obrigatoriedade de conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da Educação Brasileira, [...] na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, haja vista que este nível constitui o alicerce estruturante do processo de formação dos estudantes nas perspectivas cognitivas, afetivas e atitudinais (NUNES, *et al.*, 2019, p.2), a Lei dá suporte para a prática docente tornando, como já mencionado, obrigatório o ensino das relações raciais.

O contexto escolar é o espaço de ensino e aprendizagem e está intimamente ligado à intencionalidade, e se torna um dos espaços determinantes para a inserção do sujeito na dinâmica da aprendizagem.

Para Schucman (2014, p. 7) não apenas raça, mas cor e cor da pele podem ser usadas no mesmo contexto carregado de ideologia e de política, podendo ser manipulados como conceitos naturais na luta antirracista. Esse entendimento a raça, como identidade ou grupo social, envolve muitas dificuldades teóricas para ser trabalhada. A começar pela distinção necessária entre, de um lado, a raça definida pelos outros, ou seja, raça-atribuída, e, de outro, raça assumida por si, ou seja, raça reivindicada politicamente (GUIMARÃES, 2016, p. 4). Na busca da compreensão, perguntamos aos professores, como compreendiam a discriminação e a exclusão envolvendo estudante negro na sala de aula. E obtivemos respostas diferentes, com professores que trabalham na mesma instituição educacional.

Uma questão crucial para compreender esse fenômeno é como cada um se vê. Por exemplo: [...] como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro? Nesse caso, faz-se necessário uma reflexão: como os indivíduo se veem? A resposta pode ser a negação da negritude (GOMES, 2003, p. 6), ou o silenciamento do negro, como um apagamento promovido pelo racismo histórico ideologicamente constituído no país, que produz sujeitos com medo de se assumirem como negros (SOUZA; BRESSANIN, 2019, p. 11). Isso significa que não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não, no entanto, entendemos que essa confusão tende a ser prejudicial, para lidar com a questão racial em sala de aula, por não se tratar de um caso de subjetividade, de como a pessoa se identifica, preto, ou pardo, mas, de como ele é visto pelo professor.

A formação do conhecimento para uma educação antirracista começa por compreender a identidade negra, [...] como uma construção social, histórica, cultural e plural, que implica na construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 5), nesse caso, o outro é o professor, que tem o papel de mediador, ou de uma educação para todos.

Para Gomes (2003) é grande o desafio para a sociedade construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Uma professora do Colégio Público, que entrevistamos, diz não gostar da palavra preto, prefere utilizar o termo pardo ou afrodescendente, fazendo parte daqueles que ainda não conseguiram superar essas questões que parecem simples. Ao tratar da temática racial, alguns professores usam de uma compreensão (consciente, ou não) deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas (MUNANGA, 2004).

Sobre a questão do professor como educador [...] a articulação entre educação e identidade negra vai exigir mais do que leituras, pesquisas e discursos elaborados, exigirá análises, novos posicionamentos e posturas por parte de professores (as) negros e brancos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, e requalificará o nosso discurso sobre a escola como direito social (GOMES, 2003, p. 7). E a mudança deste paradigma, se dá por meio da formação consciente da população que precisa conhecer sua verdadeira história e sua cultura.

Professores geralmente não prestam a atenção devida a um aspecto particularmente importante da atividade de ensino a sala de aula é uma situação comunicacional os que estão ali presentes estão engajados em uma atividade na qual os sentidos culturais são transmitidos o que ocorre a partir de uma determinada lente muitos veriam esse ato de comunicação como algo marcado pelo ideal e dentro da realidade, mas estamos bem longe disso (MOREIRA, 2022 p. 185).

Outra observação importante é o fato que professores negros têm uma visão diferente do que os professores brancos, como demonstrado na entrevista com o professor do Colégio Privado, que atua há 15 anos na

rede privada. Com falas carregadas de sentimentos da vivência e pertencimento de quem já sofreu e sofre a discriminação. O professor afirma que por ser negro tem que trabalhar duas vezes mais para ser elogiado. Quando um negro tem uma conquista, vem o elogio, parabéns ao negro, o negro conseguiu. Em sua concepção não é normal na sociedade o negro ter sucesso.

A demanda aqui, postulada por esse professor vai de encontro ao anseio que se busca do sistema de ensino, onde escolas e professores, cujas reivindicações de políticas de ações afirmativas reparações reconhecimento. Moreira *et al.* (2022, p.196) diz que o professor negro e a professora negra enfrentam algumas questões específicas que também precisam ser analisadas uma delas decorre do fato de que pessoas brancas nunca são convidadas a discutir temas relacionados com a raça e racismo.

O não pertencimento pode se constituir em uma forma de violência e contribuir para o cometimento de infrações, e ou automutilação. Um depoimento de uma professora que atua no colégio Público a respeito de uma adolescente que em busca do pertencimento, a partir dos 15 anos adoeceu de tanto engolir em silêncio as palavras: macaca preta. bicho peludo, e você é muito gorda para você dançar quadrilha, a jovem desenvolveu esquizofrenia, e faz tratamento de choque. A questão social de ser ou entender o que é uma pessoa negra não se revela uma relação simples para a sociedade brasileira.

Outra pergunta feita aos professores foi se os colégios que atuam são trabalhados o currículo, História e a cultura afro-brasileira. As respostas dos professores foram afirmativas, porém nem todos fizeram comentários sobre o conteúdo da lei 10639/03, demonstrando falta de conhecimento sobre o currículo, História e a cultura afro-brasileira, e quanto aos professores que trabalham o conteúdo, referem sentirem-se isolados e sem apoio.

Acreditamos que o currículo, História e a cultura afro-brasileira quando pensado pelo legislador, tinha objetivo de promover a igualdade racial, já que [...] o final da escravidão foi perpetuado pela disseminação de teses racistas, de forma ideológica no final da escravidão, enquanto ocorria o processo de adaptação da sociedade à mudança do *status* jurídico dos negros (SEVERO, 2019, p.21).

A promulgação da Lei 10639/2003, significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades, ele reconhece que a lei é fruto de uma luta da sociedade, pois exalta uma conquista histórica, do movimento negro.

No entanto, quanto ao currículo da Lei 10639/03 para os entrevistados, ele poderia ser mais utilizado. Uma das dificuldades que muitas escolas brasileiras têm em seu cotidiano pedagógico é trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que o ideário positivista, pautado na perspectiva de ver um objeto isolado sem a necessidade de colocá-lo como uma parte que se articula com um todo dialético, termina desenvolvendo um ensino de conhecimentos isolados epistemologicamente. Dessa forma, o Plano de Implementação da Lei 10.639/03 aponta para essa perspectiva de se trabalhar de forma interdisciplinar (NUNES *et al.*, 2019, p. 8).

A consciência é formada com o saber, o conhecimento libertador, e entendemos que a Lei 10.639/03, tem contribuído para recontar a história do negro no Brasil. A temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, construindo projetos pedagógicos que valorizem os saberes como instrumentos construtores de processos de aprendizagem (NUNES A. *et al.*, 2019), e ainda os professores acreditam que o currículo, História e a cultura afro-brasileira são subutilizados, sendo relegado ao dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra.

Essa questão está atrelada a próxima questão que trata de outros conteúdos referentes à temática racial, o uso de materiais didáticos que retratam os aspectos étnico raciais. Perguntamos também sobre o uso de matérias didáticas que retratem as questões étnico-culturais. Para os professores o uso desses materiais didáticos

não é comum. Pode-se perceber que, na prática cotidiana dos professores, assuntos relacionados às questões étnico-culturais têm sido secundários. Com exceções, é evidenciado a ausência de materiais didáticos que abordem a temática racial, tanto no Colégio Público, como no Colégio Privado.

Efetivar a lei 10.639/03 no cotidiano das ações pedagógicas das escolas implica em debates, reflexões, que contribuem para construção de uma sociedade que entende e respeita as diversidades e combate ao racismo (LIMA, *et al.*, 2021, p. 25). No entanto, seria importante outros materiais didáticos para serem trabalhados na prevenção ao racismo.

Pode-se perceber que, na prática cotidiana dos professores, assuntos relacionados às questões étnico-culturais têm sido secundários. Com exceções, é evidenciado a ausência de materiais didáticos que abordem a temática racial, tanto no Colégio Público, como no Colégio Privado. Efetivar a lei 10.639/03 no cotidiano das ações pedagógicas das escolas implica em debates, reflexões, que contribuem para construção de uma sociedade que entende e respeita as diversidades e combate ao racismo (LIMA, *et al.*, 2021, p. 25).

No entanto, seria importante outros materiais didáticos para serem trabalhados na prevenção ao racismo, assim como há 135 anos, ignorava-se políticas públicas, aos negros, isso continua sendo reproduzido, pouco se discute ações afirmativas que combatem o sistema que reproduz a desigualdade com base no racismo (SEVERO, 2019, p. 19). Alunos negros continuam convivendo com piadas, gestos, olhares e comparações ridicularizadas ou animalescas que não são explicitamente admitidos pelos racistas, estão ameaçados de se sentir destruídos por sua própria condição étnica (AZARIAS; PRIOTTO, 2023).

É evidente que a discriminação racial tem acontecido em sala de aula por meio de xingamentos, ditados populares e expressões racistas em relação a cor da pele e ao tipo do cabelo, ou nariz. Moreira *et al.* (2022, 131) argumentam que esse tipo de prática é visto como racismo recreativo, que representa o que alguns autores têm chamado de racismo sem racistas, o conjunto de estratégias supostamente impessoais que operam para reproduzir a discriminação, mas que não são atribuídas a pessoas ou instituições específicas.

Entendemos que quando se recorre ao humor para recrear com a cor do outro, se legitima a dominação racial, como resultado do habitus, que segundo Pierre Bourdieu, foi construído historicamente ao longo do tempo no meio das diferentes comunidades humanas, tornando-se um elemento naturalizado na vivência. Nada é mais distante e intolerável do que as pessoas socialmente distantes que se encontram próximas no espaço físico (BOURDIEU, 2013, p. 7).

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA SALA DE AULA

O ambiente escolar é o ambiente para o desenvolvimento humano, pelo fato de ser no chão da escola que se dá o processo do saber formal. Qual deve ser a atitude de um professor frente uma atitude racista? Uma professora entrevistada do Colégio Privado, já presenciou várias vezes, situações em que entendeu como sendo racista, e sempre que acontece interrompe a aula e conversa com a turma, buscando desenvolver a empatia na turma. Essa sensibilidade pode contribuir para que situações como as relatadas no ambiente da escola, não sejam corriqueiras como são as ações de discriminações e exclusões, frutos do racismo estrutural.

Embora existam os desafios, os professores não podem se negar a promover uma educação antirracista, que contempla, respeita e valoriza a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígenas, buscando desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias acerca das diferenças e das diversidades (LIMA *et al.*, 2021, p. 10). É de fundamental importância a presença de professores mais sensíveis à temática racial, como mediadores das práticas curriculares cotidianas para que estas se concretizem de maneira mais linear e/

ou frequente (OLIVEIRA; COSTA, 2003). No caso da população negra há especificidade, para que as relações sociais estejam para evitar o discriminar.

Essas questões estão todas ligadas à capacidade dos professores, [...] criar um ambiente pedagógico inclusivo passa, por exemplo, por cuidar das imagens nos corredores, por reler narrativas históricas, por criar um conjunto de premissas igualitárias de relações sociais e interpessoais, não sendo possível prescindir de ações efetivas (SESC, 2019, p.135). A capacidade aqui está relacionada à formação, não só a formação acadêmica, mas também a formação acadêmica.

A partir dos anos de 1980 os caminhos da educação foram traçados conforme as necessidades sociais que pediam o domínio de novas tecnologias especialmente pelo professor, que era o responsável pela transmissão dos conhecimentos (FERREIRA, 2008, p. 82). Essas mudanças tinham como intenção o melhor preparo dos educadores, já que as inovações estavam surgindo e quem tem a premissa de ensinar precisam de conhecimento especializado. Foi, porém na década de 1990 que os debates acerca da importância de uma boa formação de educador tomar um curso à medida que os debates vi giram se as propostas de reformulação os custos normais em nível médio e das licenciaturas e de redirecionamento dos cursos de pedagogia (FERREIRA, 2008, p. 82).

Se desde os anos 1990, há a preocupação com a formação dos professores, para os temas transversais, será que essa formação foi alcançada? Nossos entrevistados se veem preparados, no entanto, as respostas foram divergentes, destaque para a resposta de uma professora do Colégio da rede Pública, que em seu entendimento não estão todos preparados, no entanto houve mudanças positivas, já que antes não havia nada.

Espera então dos professores a intenção no fazer pedagógico cotidiano que ele desenvolva junto aos estudantes uma visão educacional de futuros cidadãos capacitados para a reconstrução do mundo em bases igualitárias. O racismo é percebido pelos professores brancos e por professores pardos, porém sentido por pessoas negras. Aqui trazemos um depoimento de um professor negro, segue depoimento de um professor negro que trabalha no Colégio da rede privada,

[...] por exemplo, a minha professora em mil novecentos e noventa e oito, quarta feira eu cheguei na escola minha professora me disse que eu nunca iria fazer uma faculdade porque você é negro, eu falei que isso professora? Ela era professora de história. Quando eu cheguei na faculdade, o meu sonho era fazer psicologia, meu sonho era fazer psicologia quando eu cheguei na faculdade tinha psicologia e história. Eu falei vou fazer história. Olha o que eu fiz, eu deixei o meu sonho, para conseguir, eu entrei no curso que ela era professora, eu quando fiz história, eu tive o prazer, posso estar errado, mas fui dar aula no colégio que ela trabalhava, e tive o privilégio de chamar ela de colega.

Moreira *et al.* (2022, p. 126) trata vê fatos como estes, como dimensão estrutural do racismo que afeta todas as esferas da vida, isso ocorre em função da natureza coletiva do racismo uma vez que as instituições sociais seguem uma lógica excludente. Como dissemos, as respostas apresentadas pelos professores nessa questão, são carregadas de subjetividade por tratar da visão de mundo de cada um.

Os professores demonstraram, perceber a existência do racismo, e alguma forma de exclusão e a discriminação, porém, as ações disponíveis, e utilizadas, parecem ser insuficientes, não eficazes para inibir ou prevenir a violência racial. Os professores da rede pública e rede privada, tem a mesma compreensão das práticas racistas no ambiente escolar e já presenciaram e interferiram para inibir o que entenderam como violência envolvendo estudante negro.

Concordamos com Oliveira e Costa (2003, p.7), que considera que a escola tenha mantido as questões raciais secundárias em suas práticas pedagógicas, como é o caso do currículo História e Cultura Afro-brasileira, que são utilizados nas disciplinas de Artes e Literatura e História, é possível dizer que há utilização dele, embora a subjetividade de temas transversais são desafiadores para a comunidade escolar.

Cabe salientar ainda que percebemos similaridades e divergências nas respostas dos professores do Colégio Público e do colégio privado. Por exemplo, no Colégio Público os professores precisam trabalhar as questões do racismo com mais frequência, e os incidentes são também mais frequentes. Porém essas questões raciais são tratadas restritas a/ou na sala de aula, com a interferência do professor. Os trabalhos e as atividades sobre as questões étnico raciais são tratados no mês de novembro, por ocasião do Dia da Consciência Negra dia 20, em algumas disciplinas.

As disciplinas que trabalham o currículo, são limitadas e depende muito do professor e sua relação com a causa do combate ao preconceito racial. Tais comentários obtidos dos professores entrevistados corroboram com autores que compreendem que a proposta e a análise sobre visões a respeito da temática, reflete o ponto de vista do professor. O que pensam e como veem a questão da diversidade e a violência racial na escola (FERREIRA, 2008, p. 85).

Partindo dessa premissa e indagações, faz-nos pensar sobre a formação e atuação dos professores sobre a questão da violência racial, quais são as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental? (SANTOS, 2009, p. 20). Essa pergunta é legítima, pois a visão e ou, compreensão do mundo do professor vai influenciar na práxis da sala de aula. Para Cavalleiro (2001), a escola em alguns momentos é negligente quando a prática do racismo é denunciada pelo aluno que sofre tal violação. Isso se dá pela ausência de sensibilidade com a questão e pela falta de formação sobre o assunto.

No chão da escola se dá os passos em direção das transformações, no entanto os agentes da transformação devem estar preparados para o objetivo. A ausência de debates sobre questões relacionadas a violência racial e atitudes discriminatórias, contribuem para a continuidade da falta de identidade racial no âmbito escolar (CAVALLEIRO, 2001).

PROFESSORES E AS FERRAMENTAS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor deve evitar limitar a manifestação espontânea da criança por mor meio de [...] carteiras fixas e submetido à ciência materialista e mecanizada. A criança na pré-escola e na primeira infância aprende por meio da observação, pelo tocar, pegar, manipular, na experimentação. Nesta busca do conhecimento, pode se brincar estabelecendo um espaço oportunizando a magia pelos contos e recontos, onde a imaginação pode ser desenvolvida (SILVA; LIMA, 2020).

Este contexto é mundo ideal para trabalhar a educação antirracista, por meio do diálogo, por ser a educação infantil o lugar do afeto, aberto, democrático, onde organizar a escola é mais leve e mais agradável (COSTA, 2019). Trazemos a percepção de que o componente afetivo tem como característica a compaixão, a inclusão a solidariedade que contribuem para a promoção do bem-estar social, tornando-se espelho para a reprodução das mesmas ações.

Reforçar para a criança o poder que tem de transmitir felicidade ao ser uma pessoa gentil conservando atitudes generosas, conforme sua natureza. Quando o adulto em sua rotina diária reproduz atitudes positivas, e na escola os professores no convívio adulto/adulto ou adulto/criança, automaticamente está servindo de

modelo de repetição para a criança. O estimo para emprestar e/ou compartilhar brinquedo, criará nas crianças generosidade, promovendo o convívio harmônico.

Despertar a atenção da criança em relação às emoções de outras pessoas é compromisso do professor que deseja formar pessoas mais humanas, e como já salientado, pode ser nos acontecimentos do dia a dia que permeiam a rotina dos alunos, como: “disputas de brinquedos”, “desentendimentos”, “acidentes no parque”, “empurrões no lanche”, “organização da classe”, “cooperação na manutenção da limpeza da escola”, entre outros (CORRÊA, 2022, p. 19).

A empatia não está contemplada no currículo escolar, no entanto, pode ser exercida na prática escolar como parte do currículo oculto. Chamamos de currículo oculto aquelas atitudes e comportamentos não convencionados que são prática comum exercendo influência no fazer educacional de alunos e professores, esse currículo representa vida, na vida dos alunos que aprendem diariamente em meio às práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar (SANTOS; CASALI, 2009).

Maciel (2021, p. 10) entende que os currículos precisam contemplar aspectos que promova e crie experiências nas aprendizagens, entendendo a infância como fase terreno propício para interações e brincadeiras. O trabalho pedagógico na educação infantil sempre foi desafiador, e tratar temas sensíveis como a questão racial não era situação-problema, pois a estruturação educacional seguia o padrão eurocêntrico, diferente do momento atual, trabalhar a inclusão tem sido encarado pelos professores, como um grande desafio, por isso, é preciso repensar situações de aprendizagem que estimulem a criação, a autonomia, a participação nas decisões do grupo, enfim, entre outras tantas possibilidades (MACIEL, 2021, 36).

A primeira infância por natureza um terreno fértil para a criação de um ambiente para a inclusão, a, empatia criando um futuro sem o racismo, e a discriminação de qualquer forma. Costa (2022, p.16) compreende que a criança, desde a concepção até os seis anos, é maleável na adaptação ao meio e necessita de atenção para sua formação, em relação ao crescimento, precisando para isso de alimentação e ambiente saudáveis, estímulo cognitivo, afetivo e social. Enquanto que Shudo (2022), entende o processo da aprendizagem da educação infantil pelo fato de envolvimento da brincadeira, por desafiar o professor a encontrar no lúdico, ferramentas que contribua para a educação e aprendizado das crianças.

Ao brincar, as crianças exploram, perguntam e refletem sobre as formas culturais nas quais vivem e sobre a realidade circundante, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. O brincar é, pois, uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas. No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, dá-se o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e da apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão (SHUDO, 2022, p. 12).

Gonçalves (2022) corrobora com estas ideias por entender que brincando as crianças aprendem seguir regras, entender as coisas do ponto de vista dos outros, ter comportamentos socialmente aceitáveis, levando em consideração os outros, e resolvendo conflitos de forma independente.

Quando as crianças estão brincando, muitas vezes precisam enfrentar desafios e resolver problemas ao longo do caminho. Os problemas podem vir na forma de um conflito com um amigo, uma torre de blocos que não para de cair ou uma cor de tinta que está faltando e que precisa ser misturada. Seja qual for o desafio, brincar fornece uma maneira de encontrar soluções de uma forma divertida e de praticar essa importante habilidade da vida (GONÇALVES, 2022, p.3b).

Na pré-escola e na educação infantil então, a ludicidade contribui na formação e o desenvolvimento da criança, formando lenta, e progressivamente conceitos significativos na direção da educação antirracista. E nesse estágio da educação as crianças já vivenciam o racismo, por conta da reprodução familiar, dos próprios professores, e da rede social, as crianças não entendem o fenômeno, porém, a vivenciam no cotidiano. A Educação Infantil é um espaço rico em estímulos e conhecimentos e o professor deve compreender como ambiente imprescindível a educação antirracista, contribuindo na formação e o desenvolvimento humano da criança. Aproveitando de forma positiva o componente afetivo que é caracterizado por uma predisposição para experimentar qualidades positivas inerentes ao ser humano e promover o conceito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe democracia plena, e muito menos justiça social se não houver equidade de tratamento, e a escola é o espaço social onde se pode educar para a cidadania, e é o professor que cumpre este papel social de educador. Acreditamos que o currículo, História e a cultura afro-brasileira pensado pelo legislador, com objetivo de promover a igualdade racial, reconhecendo a importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira para redução das desigualdades, uma conquista histórica, do movimento negro. O currículo da Lei 10639/03 instituiu o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira, conteúdo que inclui uma ferramenta para contribuir para uma escola antirracista.

A Resolução Nº 01/2004, no Artigo 1º, prescreve a obrigatoriedade de conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da Educação Brasileira, na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, este nível constitui o alicerce estruturante do processo de formação dos estudantes nas perspectivas cognitivas, afetivas e atitudinais. A educação infantil não conta com ferramentas legais para trabalhar conteúdos étnico-raciais, para trabalhar a discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros.

Os professores demonstraram, perceber a existência do racismo, e alguma forma de exclusão e a discriminação, porém, as ações disponíveis, e utilizadas, parecem ser insuficientes, não eficazes para inibir ou prevenir a violência racial. Para a educação antirracista os professores são atores imprescindíveis suas percepções e competências são a potência capaz de tirar o Brasil dessa triste realidade de casos de racismos diários. Tanto professores da educação infantil como dos ensinos fundamental e médio procuram dentro de suas possibilidades trabalhar para a superação da violência na escola como um todo e o combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

- ARENDE, H. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BONILHA, T. P. SOLIGO, Â. F. **A Exclusão Do Aluno Negro No Sistema Educacional Brasileiro: Uma Discussão A Respeito Do 'Não-Lugar'**. Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil, 2015.
- BOURDIEU, P. **Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado**. *Estudos avançados*, v. 27, p. 133-144, 2013.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Abolição da Escravidão e Dia da Consciência Negra**. Série Caderno do Mundo n.8. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. **O Ministério Público E A Igualdade Étnico-Racial Na Educação. Contribuições Para A Implementação Da Ldb Alterada Pela Lei 10.639/2003**. São Paulo, SP, 2015.
- CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

- CORRÊA, L. C. **COGNIÇÃO E EMOÇÃO: A EMPATIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** Bauru/SP 2022.
- COSTA, D. R. S. **Ser Negro no Brasil é F*Da: do contexto histórico brasileiro aos anúncios da revista trip**. 2016. 124 v. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- COSTA, M. T. A. **A Potência da Infância e a Criança como Protagonista**. 1ª Edição. Curitiba, PR: Faculdade UNINA. 2022.
- COSTA, P. S. **A Arte como Expressão da Criança na Abordagem de Reggio Emilia de Educação da Infância**. Sorocaba, SP, 2019.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Formações nacionais de classe e raça**. Centro Universitário Maria Antonia (Ceuma-usp), São Paulo, SP, 2016.
- GONÇALVES, I. B. **O brincar, a estética e a criatividade na infância**. Faculdade UNINA, Curitiba, PR, 2022.a
- GONÇALVES, I. B. **A educação infantil como um lugar de aprendizagem e desenvolvimento**. Faculdade UNINA, Curitiba, PR, 2022.b
- LIMA, A, M. et al. **Educação Antirracista: Reflexões Sobre Preconceito E Discriminação Racial Na Educação Infantil**. Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, BA, 2021.
- MACIEL, R. A. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Propostas e Avanços para a Educação Infantil**. Faculdade UNINA, Curitiba, PR, 2021.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, M. **Classificação de raça/cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- MOREIRA, A. J. at al. **Manual de educação jurídica antirracista: Direito, justiça e transformação social**. São Paulo: Contracorrente, 2022.
- MUNANGA, K. **A Difícil Tarefa de Definir Quem é Negro no Brasil Entrevista de Kabengele Munanga**. 2004.
- NUNES, Antonio de Assis Cruz et al. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 211-220, 2019.
- PRIOTTO, E. M. T. P. Violência escolar: um problema social, real e emergente. **Tempo da Ciência**, v. 19, n. 38, p. 121-144, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9692>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- PRIOTTO, E. P. BONETI, L. W.. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.
- REIS, E. A. REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002
- SANTOS, A. R. J. CASALI, A. M. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009.
- SANTOS, R. A. **[In] Visibilidade Negra: Representação Social De Professores Acerca das Relações Raciais no Currículo Escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua**. Belém, PA, 2009.
- SEVERO, J. **A Naturalização Das Desigualdades e o Racismo Estrutural: Dos Direitos Formais Ao Genocídio Informal Da População Negra E As Políticas Públicas De Enfrentamento**. Santa Cruz do Sul, RS, 2019.
- SESC | Serviço Social do Comércio. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. Rio de Janeiro, RJ, 2019.
- SILVA, G. P. **Desenho de pesquisa**. Enap. Brasília, DF, 2018.
- SILVA, M. V. C. LIMA, S. C. F. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Scientia Generalis*, v. 1, n. 3, p. 72-83. 2020.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. SIM, **Nós Somos Racistas: Estudo Psicossocial Da Branquitude Paulistana**. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.
- SHUDO, R. E. As abordagens do brincar na Educação Infantil: a pedagogia do brincar. Faculdade UNINA, Curitiba, PR, 2022.

VILHENA, Junia. **Das Cores E Seus Discursos: Sobre A Violência Do Racismo**, 2006.

SOUZA, M. R. BRESSANIN, J. A. Quem é pardo no Brasil? Uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 12, n. 2, p. 75-88, 2019.

TOZONI, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. IESDE Brasil: Curitiba, PR, 2009.



Educação Prisional e Educação Combinada em EAD: Estudo de Caso na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu

Prison Education: Combined Education in EAD: Case Study at the Foz do Iguaçu Women's Penitentiary

Djalma Machado da Cruz¹ e Roseméri Simon Bernardi²

1. Graduado em Ciências/Matemática. Engenheiro Civil. Mestre em Educação Matemática. Doutorando pela UNILA. Diretor do CEEBJA Prisional. <https://orcid.org/0000-0001-5468-4995>

2. Advogada. Psicóloga. Mestre em Direito Econômico e Socioambiental pela PUC/PR. Professora universitária da Uniguaçu. <https://orcid.org/0009-0009-7243-221X>

djalma02cruz@gmail.com e rosemeri.bernardi@gmail.com

Palavras-chave

Educação prisional
Inovação na educação prisional
Sistema prisional

Keywords

Prison education
Innovation in prison education
Prison system

Resumo:

No Sistema Prisional ainda existem resistências para a implantação de ensino de qualidade. Embora se considere que a educação possibilite a ressocialização, é somente por força de lei que a educação está presente nos presídios brasileiros. O objetivo dessa investigação foi compreender a relação de educandas privadas de liberdade com o novo modelo de educação implementada nas unidades prisionais do Paraná, na visão dos próprios educandos que buscaram a escolarização no cárcere. Fez-se investigação na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu, Unidade de Progressão (PFF-UP). Este trabalho utilizou da narrativa por meio da escrita de cartas para obter as devidas informações. A pesquisa apontou que não há evidências de que o ensino combinado em EAD seja capaz de dar sentido aos conhecimentos prévios das educandas de modo a produzir ressignificações dos conhecimentos. Também não se evidenciou que o ensino combinado em EAD conecte as educandas às questões sociais, ou seja, não contribui significativamente para o seu processo de ressocialização. Faz-se necessário ampliar o debate acadêmico para a realização de reflexões sobre essas temáticas visando implementar mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do sistema prisional.

Abstract:

In the Prison System there is still resistance to the implementation of quality education. Although education is considered to enable resocialization, it is only by law that education is present in Brazilian prisons. The objective of this investigation was to understand the relationship between students deprived of liberty and the new model of education implemented in prison units in Paraná, from the perspective of the students themselves who sought schooling in prison. An investigation was carried out at the Foz do Iguaçu Women's Penitentiary, Progression Unit (PFF-UP). This work used narrative through letter writing to obtain the necessary information. The research showed that there is no evidence that combined teaching in distance learning is capable of giving meaning to students' prior knowledge in order to produce new meanings of knowledge. There was also no evidence that combined learning in distance learning connects students to social issues, that is, it does not significantly contribute to their resocialization process. It is necessary to expand the academic debate to reflect on these themes with a view to implementing changes in the teaching and learning process of students in the prison system.

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.
(Paulo Freire)

Vivemos em uma época de universalização dos direitos ao ensino, e paradoxalmente de restrição e até mesmo a privação desses direitos a quem mais necessita, a exemplo dos educandos privados de liberdade. A população carcerária brasileira totaliza mais de 700.000 (setecentos mil) pessoas, segundo os dados do levantamento nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de 2020, em sua maioria homens. Menos de 8% (oito por cento) da população carcerária são mulheres, 8% (oito por cento) dos apenados são analfabetos 70% (setenta por cento) dos apenados ainda não concluíram o Ensino Fundamental. 92% (noventa e dois por cento) dos apenados não concluíram o Ensino Médio e menos de 1% (um por cento) da população carcerária teve acesso ao ensino superior. Menos de 13% (treze por cento) desta população tem acesso à escolarização. Novo (2020).

No Sistema Prisional há muitas resistências para a implantação de uma escola e, principalmente, do ensino de qualidade, inovador, inclusivo e crítico. Sob essa conjuntura, se questiona como acontece o processo de ensino e de aprendizagem nas Unidades prisionais? A proposta inovadora da Educação combinada em EAD vem ao encontro da necessidade dos educandos privados de liberdade, ou tem como objetivo de horizontalizar o estudo dentro das prisões, sem se preocupar com a qualidade do ensino a este público?

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e utilizará das narrativas escritas por meio de cartas para obter informações com as educandas privadas de liberdade do Sistema Prisional Feminino de Foz do Iguaçu/PR. O objetivo desta pesquisa é compreender a relação que as educandas privadas de liberdade da PFF-UP de Foz do Iguaçu/PR estabelecem com a nova proposta de ensino, a modalidade de ensino combinada em EAD, bem como os motivos que as levaram a buscar a escolarização no cárcere.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO PRISIONAL

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos de 2006 do Estado do Paraná, o Brasil carece de políticas públicas que contemplem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde o período da colonização. O documento afirma que é recente o reconhecimento pelo Brasil da EJA como modalidade de Educação Básica e que o reconhecimento dessa modalidade como política pública, se deu somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No Brasil, por quase quatro séculos, a cultura branca, alfabetizada, masculina e cristã exerceu um grande domínio sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados. No Brasil, por séculos houve uma educação seletiva, discriminatória, excludente e não acolhedora (PARANÁ, 2006). Coincidência ou não a EJA foi a modalidade de educação escolhida para ser desenvolvida dentro do Sistema Prisional.

Entretanto, a proposta educacional da EJA, idealizada pelo educador Paulo Freire, era vista como uma ameaça para a classe dominante direitista da época. O golpe militar de 1964 praticamente suprimiu os conceitos de uma pedagogia acolhedora voltada para as questões sociais, alicerçada na historicidade do educando, idealizada por Paulo Freire.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, o Estado do Paraná criou os Centros de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA's). Sob esse enfoque, a referida lei integra a EJA como uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com características próprias (PARANÁ, 2018).

No ano de 2006, o Estado do Paraná aprovou uma proposta pedagógica curricular para a EJA, nos seguintes termos: [...] cem por cento da carga horária presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula do educando é feita por disciplina e pode ser na organização coletiva ou individual (PARANÁ, 2006, p. 25).

A EJA passou a ter 100% de sua carga horária presencial com a implementação dessa nova proposta, a oferta de EJA para os anos iniciais do EF passou a ser de exclusividade dos municípios. Somente em casos específicos o Estado atende a esse público, como é o caso dos educandos privados de liberdade (menores infratores e condenados). A proposta curricular da EJA de 2006 é considerada por muitos estudiosos da educação como a melhor proposta já construída para a EJA, a referida proposta propunha metodologia e didática diferenciada em que conteúdos ministrados deveriam sempre levar em consideração os saberes adquiridos pelos educandos adultos, ao longo de sua vida.

A EJA atende alunos que apresentam diferentes culturas, as quais deverão sempre ser prioridades nas propostas curriculares educacionais. Logo, faz-se importante considerar o educando da EJA como sujeito que tem uma cultura, um contexto histórico-social próprio e conhecimento acumulado ao longo de sua vida.

Para conhecer os educandos da EJA faz-se necessário compreendê-los em suas experiências de vida, principalmente investigar os motivos que os afastaram da escola e avaliar os fatores políticos, sociais, culturais nos quais estão inseridos, principalmente os educandos da EJA do Sistema Prisional.

EDUCAÇÃO PRISIONAL: EJA NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ

Na década de 1950, houve o início da educação no Sistema Prisional brasileiro, conforme colocações de Novo (2020). Até então, as prisões eram lugares de contenção de pessoas e não existia proposta que intencionasse requalificar as pessoas presas. Acreditava-se que a privação de liberdade era o suficiente para o detento refletir sobre seus atos e ressocializar-se. Porém, os altos índices de reincidência à criminalidade serviram de motivo para buscar novos rumos para o tratamento do indivíduo privado de liberdade, iniciando-se a educação escolar no Sistema Prisional.

Para Foucault (1987, p. 224), “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”. Isso significa que a educação deve ser uma das ações previstas no tratamento penal e ela poderá contribuir significativamente para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, proporcionando-lhes possibilidades de ressignificar suas relações e atuações no mundo.

As pessoas privadas de liberdade têm restrição parcial ou total do seu direito de ir e vir, porém, muitos outros direitos são assegurados, principalmente, o direito à Educação. A Lei de Execução Penal Brasileira (LEP), nº 7210 de 1984, determina que todos os estabelecimentos penais da Federação Brasileira devem ofertar a assistência educacional a todos os apenados.

No Paraná a modalidade de ensino ofertada aos privados de liberdade é a EJA. Convém destacar que as prisões são lugares totalmente diferentes de um ambiente escolar. Criar dentro das penitenciárias um ambiente potencialmente pedagógico é, sem dúvida, um grande desafio a ser superado. Nas palavras de Meszáros: “A escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas, cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

Em síntese, é fundamental repensar em como desenvolver uma educação de qualidade com as condições apresentadas no Sistema Prisional. Neste sentido o Governo do Paraná apresenta o experimento pedagógico de Educação Combinada com momentos presenciais e momentos a distância em 2013.

A proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2014, pelo PARECER CEE/CEIF/CE-MEP nº 08/14, 04 de junho de 2014, esse experimento foi aprovado para funcionar por dois anos. Excetuou-se do experimento o Ensino Fundamental Fase I, que continuou com 100% de sua carga horária presencial.

A nova redação do CEE de 2014 estabelece que o Ensino Fundamental Fase II e o Ensino Médio poderão funcionar englobando uma das possibilidades: 100% presencial; 75% presencial e 25% à distância; 50% presencial e 50% à distância; 20% presencial e 80% à distância.

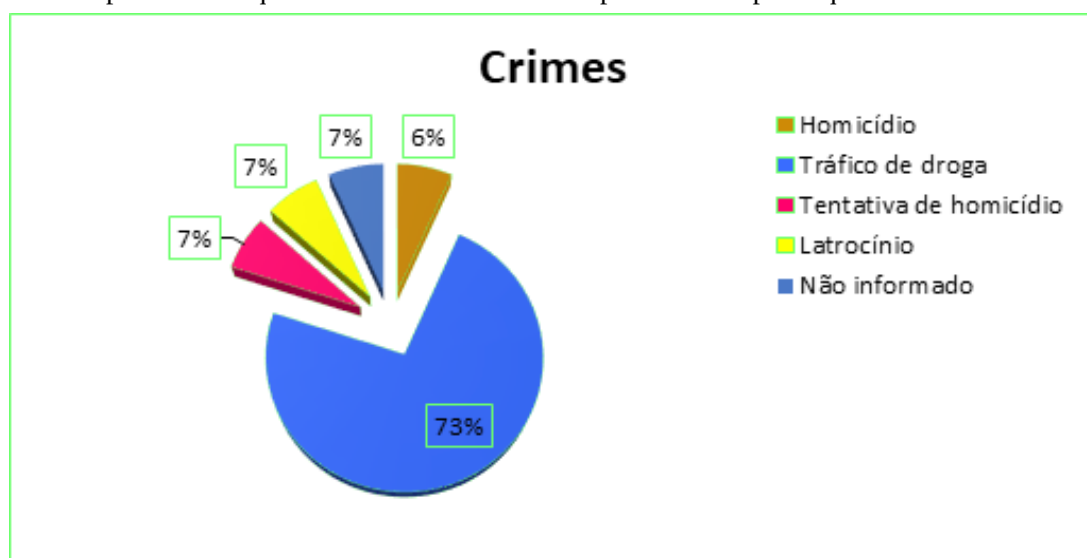
Cada CEEBJA prisional pode ofertar qualquer um dos percentuais em seu estabelecimento de ensino, de acordo com sua realidade. O experimento, que era para dois anos, está em vigência até a presente data, ou seja, está vigorando após nove anos de “experimento”. A proposta original tinha o objetivo de ampliar a oferta educacional principalmente para os presos de alta periculosidade e os presos do “seguro”. Porém, o atendimento a esse público pouco mudou. A educação ainda não chegou de forma significativa a estes públicos.

O novo modelo educacional, de 2014, para ser desenvolvido no sistema Prisional do Paraná, trouxe quais benefícios para as Pessoas Privadas de Liberdade (PPL)? Essa proposta atende os interesses das PPL?

ASPECTOS METODOLÓGICOS E AS PRIMEIRAS COMPREENSÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como a pesquisa busca compreensões sobre as relações que as educandas privadas de liberdade estabelecem com a educação combinada em EAD, entendeu-se que o método das narrativas escritas por meio de cartas seria um método apropriado para se obter com precisão as informações da pesquisa. Para Souza e Cabral (2015), as narrativas convergem com a história da humanidade. Nestas cartas, devem ser observados os contextos históricos, sociais, econômicos, educativos e políticos em que os grupos estão inseridos, sendo que o narrador narra de acordo com a sua experiência vivida. A conjuntura causada pela pandemia e a familiaridade das PPL com a escrita das cartas, contribuíram para a decisão de utilizar este instrumento de comunicação nomeada “cartas” para o desenvolvimento da pesquisa na PFF-UP. A figura 1 representa o tipo de crime cometido pelas educandas participantes da pesquisa.

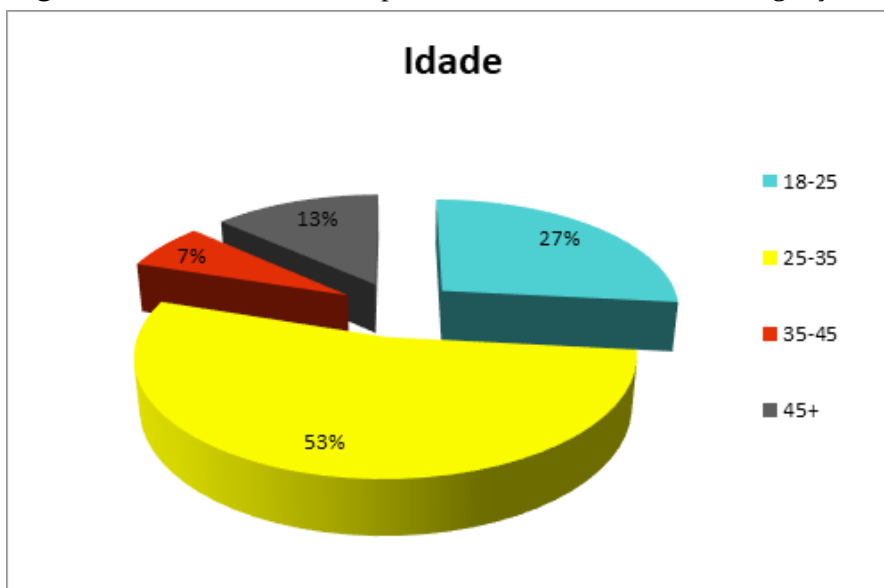
Figura 1: Tipo de crime que as educandas da PFF-UP praticaram e pelos quais foram condenadas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria das educandas estão condenadas pelo crime de tráfico de drogas. Esse tipo de crime representa 73% das condenações das participantes da pesquisa mantidas na unidade prisional de Foz do Iguaçu, PR. O número está acima da média nacional, segundo o Infopen em 2017, 62% das condenações de mulheres eram por crimes envolvendo tráfico de drogas.

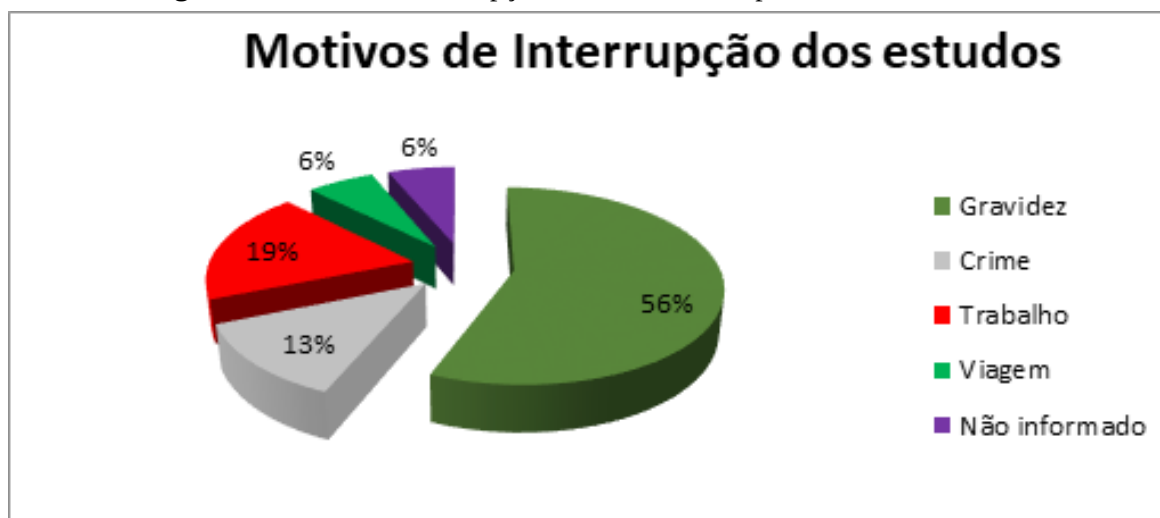
Figura 2: Idade das educandas privadas de liberdade de Foz do Iguaçu, PR



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria das participantes do estudo é relativamente jovem, considerando que 53% delas têm idade entre 25 e 35 anos e 27% têm idade entre 18 e 25 anos. Considerando as que têm idade entre 25 e 35 anos, o número está um pouco acima da média nacional, medido em 2017 pelo Infopen, o qual afirma que, em 2017, em torno de 43% das apenadas do Brasil tinham idade de 25 e 35 anos. A pesquisa apontou que a média de idade das participantes deste estudo é de 34 anos.

Figura 3: Motivos de interrupção dos estudos das apenadas fora do cárcere



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que 56% das mulheres presas hoje e condenadas no Sistema Prisional de Foz do Iguaçu-PR interromperam seus estudos em virtude de uma gravidez precoce.

MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR NO CÁRCERE

A ressocialização é o pilar central do tratamento penal, e o seu propósito é oferecer dignidade à pessoa por meio do tratamento humanizado. A educação é parte fundamental nesse processo, e se faz necessário compreender os motivos que levam um condenado a buscar os estudos dentro da unidade penal, bem como percebem o papel da educação nesse processo.

Aqui na unidade penal resolvi voltar o estudo, pois como tenho uns dias para tirar tenho em mente terminar meus estudos aqui para futuramente fazer uma faculdade (Educanda 1 - 08/06/2021). (Sic).

Eu acho muito importante estudar na prisão porque nos ajuda, não só pela remissão, mas sim pelo conhecimento que vamos ter (...) aqui mesmo com o ensinamento e as condições, que não são muito boas, vou ter oportunidade de terminar meu ensino médio (Educanda 2 - 08/06/2021) (Sic).

[...]mesmo sem ter condenada implorei para a direção pra eu me encaixar nos estudos, pois vi uma chance de concluir pelo menos de 5ª a 8ª série (Educanda 4 - 08/06/2021) (Sic).

[...] estudo para poder terminar, sair lá fora e ter mais chance de emprego, pois o importante ter estudado principalmente hoje em dia até p/ você varrer rua estão pedindo o 2º grau completo (Educanda 5 - 08/06/2021) (Sic).

Pelos relatos, a motivação inicial de buscar o estudo no Sistema Penitenciário é para remir a pena. Depois vem o reconhecimento de que por meio do estudo na prisão será possível concluir os estudos ou pelo menos fazer uma boa parte dele e também aprender. Esses aspectos estão presentes em quase todas as cartas escritas pelas participantes da pesquisa. Muitas internas tomam um choque de realidade ao estarem presas, querem recuperar o tempo perdido fora dos bancos escolares e se apegam ao trabalho e aos estudos como oportunidade de reverter o quadro em que se encontram.

[...] estou estudando há 1 ano e 2 meses por aqui pela remição a princípio, mas hoje quero uma vida diferente pra mim, portanto quero sim terminar meus estudos pra poder fazer um curso e conseguir um trabalho bom, (...) pra mim tem um valor grande em estar estudando e aprendendo (Educanda 9 - 08/06/2021) (Sic).

Para a educanda 9, as prisões deveriam oportunizar mais os estudos, pois além de vislumbrar nos estudos uma melhora de vida, para a educanda é uma forma de ocupação saudável da cabeça das internas.

os motivos que me levaram a procurar os estudos na prisão é pelo fato de eu poder adquirir conhecimentos, aprender mais e para quando eu sair eu pelo menos ter a oportunidade de arrumar um serviço e mudar de vida e ser alguém lá na frente, ter um bom serviço, fazer uma faculdade, ter uma especialidade, sabermos administrar o nosso dinheiro, saber cuidar da nossa casa e nos ressocializar com as pessoas lá fora (Educanda 13 - 08/06/2021) (Sic).

Nos trechos dos relatos das educandas fica explicitado que elas almejam melhores oportunidades na vida, querem obter o respeito e dignidade perante a sociedade. O respeito de outros indivíduos é o empoderamento que um ex-privado de liberdade precisa para motivar sua mudança de vida.

Primeiramente foi a remições, mas depois que comecei os primeiros dias peguei gosto pelas aulas e hoje meu maior sonho é terminar meus estudos para ter uma profissão melhor lá fora, e incentivar os meus filhos a estudar, (Educanda 14 - 08/06/2021) (Sic).

[...] os motivos que me levaram a procurar o estudo aqui foi pela remição, mas depois porque eu queria terminar meus estudos e quando eu sair daqui eu quero fazer um curso de técnica de enfermagem, eu vejo o quanto o estudo é importante (Educanda 15 - 08/06/2021) (Sic).

É notório que o maior desejo de qualquer apenado é a liberdade, e é de se esperar que a motivação inicial da busca pelo ensino na prisão seja a remição da pena, mas após estarem participando das aulas perceberam que o estudo poderia lhes trazer outros benefícios.

CONDIÇÕES EM QUE OCORRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA PFF-UP

A educação no Sistema Prisional vem ao longo dos últimos anos, passando por muitas transformações. Essas transformações impactam de forma direta na metodologia adotada pelo professor e principalmente na aprendizagem dos educandos.

A mudança mais significativa foi a proposta aprovada pelo CEE em 2014, que possibilita que a educação dentro do Sistema Prisional possa ser ofertada parte presencial e parte à distância, proposta Combinada em EAD.

Outro fator que impactou bastante na educação dentro das prisões foi a pandemia da COVID – 19. Em virtude da pandemia a educação dentro dos presídios paranaenses foi ofertada em 2020 e 2021 totalmente à distância, com a utilização apenas de material impresso, sem contato nenhum entre educador e educando.

Os relatos seguintes ilustram essa situação e apresentam detalhes de como isso se deu e como lidaram com a falta de um professor para explicar as matérias.

Aqui o estudo também ficou difícil, pois sem a pandemia podíamos ir para sala de aula ter mais atenção de professores e livros e hoje com aulas remotas ganhamos matéria em apostila para fazermos na cela, muitas vezes não conseguimos fazer tudo por falta de explicações (Educanda 1 - 08/06/2021)(Sic).

Está bem difícil estudar, porque a gente só ganha as apostilas, se pelo menos tivesse o livro didático da matéria ajudaria, porque geralmente as perguntas não tem na apostila. O ensino na prisão não é muito bom, pois não aprendemos nada quase, não temos uma sala adequada para aula, nem materiais didáticos e com a Covid-19, piorou ainda mais (Educanda 2 - 08/06/2021) (Sic).

O estudo no sistema hoje, acredito que está fraco, porque só mandam as atividades para nós nos cubículos sem uma boa explicação e se fazemos o que conseguimos e deixamos os que não, pois mandam de volta para fazermos, mas se nós não tínhamos feito é porque não sabia fazer, então hoje com a pandemia atrapalhou em relação à aprendizagem no sistema”(Educanda 3 - 08/06/2021). (Sic).

[...]por mais que me sinto bem perdida e muitas vezes preciso até pedir ajuda pra alguma colega de sela me dar algumas explicações porque é muito difícil lembrar os conteúdos que estudei pois faz anos que não tenho uma aula prática (Educanda 4 - 08/06/2021) (Sic).

O ensino aqui dentro do Sistema Prisional, bom está um pouco complicado, pois estamos no meio de uma pandemia, mas eu acho bem interessante quando é em sala de aula, pois só as apostilas e um pouco complicado por não ter muita explicação isso quem realmente quer aprender. Com a pandemia sabemos que mudou muito as coisas, pois ficou mais fraco por não ter professor presente para tirar as dúvidas e dar as explicações, dúvidas (Educanda 5 - 08/06/2021) (Sic).

[...] eu mesma nunca tive aula presencial, sempre recebi as minhas tarefas na cela, eu recebo até hoje e eu acho ruim porque eu sempre tive dificuldade e não tem pra quem

perguntar e tirar as dúvidas, e com esse Covid tudo ficou mais difícil (Educanda 6 - 08/06/2021) (Sic).

Com a Covid-19, ficou mais complicado, sem professor presente para nos explicar quaisquer dúvidas e também a troca com as colegas que é muito importante, agora está tudo transformado, muito distante do aprendizado (Educanda 7 - 08/06/2021) (Sic).

Agora vou falar sobre meus estudos aqui na unidade, sobre nossas tarefas, pois não sei fazer nada, tenho bastante dificuldade para entender, boa se voltasse a ter um professor para explicar (Educanda 8 - 08/06/2021) (Sic).

Agora com essa pandemia tudo ficou mais difícil e complicado, pois não temos mais aulas presenciais (Educanda 13 - 08/06/2021) (Sic).

[...] Hoje com a pandemia tudo é muito dificultoso não temos aulas presenciais, somente apostila que vem para fazermos dentro da cela e é que entra a minha maior dificuldade é a falta de um professor, pois tenho muitas dúvidas e até mesmo não sei fazer algumas questões e não temos professor para nos ensinar e tirar dúvidas o que nos prejudica muito em aprender (Educanda 14 - 08/06/2021) (Sic).

O ensino dentro da prisão é bom, mais a meu ver tem muitas coisas que devem melhorar por que com a pandemia às vezes manda tarefas para nos fazer no X e as tarefas vem sem explicação ai, eu me perco toda. Eu sinto muita falta da aula presencial porque é melhor para aprender as tarefas passadas. Podemos fazer perguntas sobre o tema que não entendemos e os professores podem nos explicar ali no exato momento (Educanda 15 - 08/06/2021) (Sic).

As educandas escreveram as cartas em junho de 2021, em um momento em que estávamos em plena pandemia e o ensino no Sistema Prisional do Paraná se dava apenas de modo remoto, por meio de entrega de materiais impressos. Em relação ao ensino no Sistema Prisional, houve unanimidade ao afirmarem que sem a presença do professor, se sentiam perdidas e com dificuldades para desenvolverem as atividades propostas.

O educando preso não tem acesso a bancos de dados a exemplo da internet, jornal, revista e até mesmo livros. As consultas e/ou pesquisas que estes educandos (as) fazem se restringem aos materiais disponibilizados pelos professores, o que delimita muito o campo pesquisado e ou consultado. Todas as participantes da pesquisa afirmaram que o ensino remoto por meio de material impresso, não contemplam aprendizado satisfatório. Ressaltaram que o ensino remoto é mais dificultoso e que há necessidade de ter o professor para sanar as dúvidas no momento em que elas surgirem. A modalidade de ensino remoto não permite a contextualização e nem o debate dos conteúdos ministrados.

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Paraná de 2021, prevê ainda a ampliação da modalidade à distância, contrariando os apontamentos das PPL para melhoramento da educação dentro dos presídios brasileiros.

Nos relatos seguintes, além de tratar do ensino remoto durante a pandemia, também é mencionado como era antes:

Quando comecei a estudar aqui já estávamos na pandemia e só tenho estudado por apostilas que é entregue no X, eu acho que poderia ser melhor o estudo aqui, porque eu tenho uma certa dificuldade e não tenho pra quem perguntar e tirar as minhas dúvidas. Eu gostaria de aprender muito mais do que venho aprendendo (Educanda 9 - 08/06/2021) (Sic).

A educanda faz uma crítica ao ensino remoto, se sente desamparada sem a presença do professor e indica a necessidade de “ter um plano novo para estudar aqui”. Elas sentem a necessidade de uma proposta educacional que contemplem suas necessidades de estudantes privadas de liberdade. Evidencia-se a necessidade de uma educação que vá ao encontro das suas expectativas, que ofereçam significado real para sua vida, na atual condição em que se encontram.

Sinto muita saudade, de ter os livros, dos professores ao nosso redor, uma dica para todos, não larguem os estudos, e se você tem 20, 40, até 80 anos e está pensando em voltar a estudar, mas acha que é tarde, não pense nisto, não desiste, estude independentemente da idade, aproveite. A educação abre caminhos (Educanda 12 - 08/06/2021) (Sic).

A educanda deixa clara a necessidade da presença do professor para dar suporte pedagógico. Consta-se que, o público inserido na EJA, historicamente foi excluído da escola, muitos são alunos que reprovaram por várias vezes devido os seus históricos de exclusão. Este público, se sentem acolhidos e seguros, com a presença do professor em sala de aula. A necessidade destes educandos está na contramão do ensino à distância. A presença do professor oferece contribui na disponibilização de conforto aos educandos da EJA, dentro do Sistema Prisional, pois as educandas se sentem seguras e protegidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação quando presente hoje no Sistema Prisional acontece por meio da modalidade EJA. A EJA é modalidade de ensino que historicamente foi negligenciada por seus governantes. Segundo o Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná (2012), o educando da EJA prisional, carrega consigo o estigma da exclusão social, pois são em sua maioria indivíduos de baixa renda, alguns repetentes do ensino “regular”, e muitos deles têm no seu currículo uma longa ficha criminal. Estes alunos apenados estão inseridos em ambiente que é reconhecido como opressor, num lugar desfavorável para se ensinar e aprender.

Com a aprovação do CEE do Paraná, em 2014, da modalidade combinada de ensino presencial e EAD, aumentou significativamente a distância entre o educador e o educando privado de liberdade, dificultando ainda mais a possibilidade de fazer a contextualização dos conteúdos de ensino com sua prática diária, e principalmente as reflexões críticas e sociais. As prisões sempre foram lugares de muita resistência para a inserção educacional, o que é reconhecido pelo próprio Estado brasileiro.

As prisões historicamente foram lugares de negação de direitos e de censura. É somente por força de lei que a educação está presente nos presídios brasileiros. Na atual conjuntura da Educação Prisional, não se evidencia uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado nas prisões. O que importa para o Estado é o número de pessoas atendidas, para assim demonstrar perante organizações internacionais de Direitos Humanos e para outros países que o Brasil está cumprindo seu papel de oferecer educação para os apenados.

É nesse cenário totalmente desfavorável que está inserida a Educação no Sistema Prisional. Não há no Sistema Prisional espaço adequado para se ensinar e aprender como pontua a LDB. A Educação no Sistema Prisional não tem um currículo voltado para a Educação dos apenados, que leve em consideração seus aprendizados prévios e suas condições sociais.

No atual cenário, com o distanciamento entre educador e educando promovido pelo parecer do CEE em 2014, que possibilitou a EAD para os educandos privados de liberdade, não há evidências que a Educação no Sistema Prisional seja capaz de desenvolver competências críticas para que os seus envolvidos busquem soluções para os seus conflitos. Pontua-se que é necessário ampliar o debate acadêmico para a realização de reflexões mais profundas sobre estas temáticas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de castro. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. UESB. Vitória da Conquista, 2004.
- D`AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação Matemática**. 6ª. Ed. Campinas, SP: Summus, 1986.
- _____. **EtnoMatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6ª. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.
- FONSECA, Joao José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2020.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.
- FOULCALT, Michael. **Vigiar e punir**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- NOVO, Benigno Núñez. **A Educação Prisional no Brasil**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/a-educacao-prisional-no-brasil.htm#:~:text=E%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o,a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20do%20preso.>>. Acesso 30 set. 2020.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Um convite à educação Matemática crítica**. 1ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- _____. **Inclusão, encontros e cenários. Educação Matemática em Revista**. V. 24, n+. 64. Brasília, set. /dez. 2019.
- SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Revista Horizontes**, Teresina, n. 2, p. 149–158, dez. 2015.



O Meme como Linguagem Social e seu Uso na Educação

The Meme as a Social Language and its Use in Education

Jarbas da Silva Guimarães¹

1. Graduado em História. Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR. *Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira* pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS), Campus de Foz do Iguaçu, PR. <https://orcid.org/0000-0002-5360-6044>
jarbasmoreno@hotmail.com

Palavras-chave

Educação
Linguagem
Práticas de ensino

Keywords

Education
Language
Teaching practices

Resumo:

Este artigo apresenta a presença de memes como meio de comunicação de linguagem textual e visual e sua utilização no processo educativo nas escolas pelo fato de os memes serem imagens e textos extremamente ricos para a análise linguística, pois versam sobre os mais variados temas de linguagem. E tem por objetivo investigar e analisar mostrando como a ironia e sátira se torna um importante veículo para a produção de crítica e humor através dos memes utilizados como meio de linguagem. A importância de sua aplicabilidade em sala de aula como metodologia de ensino, transformando os jovens em cidadãos mais críticos socialmente, capazes de compreender e interpretar seus textos e imagens. Para embasamento teórico será utilizada as comparações de Horta (2015), onde discuti os memes como forma de linguagem e as ideias de Bakhtin (1993) para compreensão do risível, assim como o pensamento sobre ironia de Oliveira (2008). Os memes tornaram-se neste século XXI, uma forma de comunicação em massa contendo texto ou somente imagem, carregados de informações com menções políticas, sociais e religiosas. Os memes são transdisciplinares e requerem um olhar mais pedagógico, estimulando aos seus leitores uma compreensão mais crítica e minuciosa em suas mensagens.

Abstract:

This article presents the presence of memes as a means of communicating textual and visual language and their use in the educational process in schools due to the fact that memes are extremely rich images and texts for linguistic analysis, as they deal with the most varied language themes. And it aims to investigate and analyze showing how irony and satire becomes an important vehicle for the production of criticism and humor through memes used as a means of language. The importance of its applicability in the classroom as a teaching methodology, transforming young people into more socially critical citizens, capable of understanding and interpreting their texts and images. For theoretical basis, comparisons from Horta (2015) will be used, where I discussed memes as a form of language and Bakhtin's (1993) ideas for understanding the laughable, as well as Oliveira's (2008) thoughts on irony. In this 21st century, memes have become a form of mass communication containing text or just an image, loaded with information with political, social and religious references. Memes are transdisciplinary and require a more pedagogical look, encouraging their readers to have a more critical and detailed understanding of their messages.

Artigo recebido em: 07.02.2024.
Aprovado para publicação em:
28.02.2024.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute sobre a presença dos “memes” nos meios de comunicação de linguagem textual e visual e sua utilização no processo educativo nas escolas, onde sua aplicabilidade é discutida por meio de ensino, onde o aluno pode desenvolver seu senso crítico e reflexivo. Pouco se pode dizer sobre seus criadores/

autores, pois nem todos os criadores de “memes” assinam sua obra, mas tentam enviar mensagens do cotidiano de vida da sociedade que eles estão inseridos.

Nosso objetivo é investigar e analisar o alcance dos enunciados da arte poética da vida e do cotidiano do “meme” da internet como fenômeno cultural, social e artístico.

Neste sentido tomamos como referência a ideia de arte de acordo com Voloshinov (1926, p. 4), ao nos dizer que este tipo de enunciado da forma artística trata da vida e das ações cotidianas, porque neste contexto já estão presentes as bases e as potencialidades da forma artística de comunicação. No entanto, o enunciado naturalmente, depende de sua vivência real, de uma credibilidade em seu material, para que sua existência dê a este enunciado uma expressão ideológica e desenvolvimento comum.

A metodologia pautou-se em pesquisa bibliográfica e descritiva, com embasamento teórico nas obras utilizadas dos autores que abordam os “memes” e dos criadores que publicam nas redes sociais.

Não se sabe exatamente quando foi a primeira vez que o termo “meme”¹ apareceu na internet, mas termo foi popularizado e passou a ser utilizar meme para se referir a tudo que é espalhado na rede.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa é um termo da internet representado através de texto, vídeo e/ou imagem com ideia de caráter humorístico, copiado e que se espalha rapidamente, geralmente com ligeiras alterações da versão original.

Na concepção de Candido e Gomes (2015, p. 1295), um “meme” é em resumo, qualquer conceito propagado através da internet, independentemente da forma, podendo ser, por exemplo, uma imagem, um vídeo, um áudio ou até mesmo uma palavra ou uma frase.

O “MEME” DA INTERNET

O “meme” pode ser considerado uma forma de linguagem social, uma vez que é um fenômeno cultural que se espalha rapidamente entre as pessoas, especialmente nas redes sociais e na internet. Os memes são geralmente compostos por uma imagem, vídeo ou texto curto acompanhado de humor, ironia, sarcasmo ou referências populares.

O “meme” da internet como fenômeno cultural social e como forma de comunicação na educação, baseada na paródica de imagens e textos verbais, que se espalham nas redes sociais, a partir de uma perspectiva semiótica, na leitura de imagens, se torna uma linguagem da internet para a transmissão de mensagens, entendida como um meio de comunicação.

Na visão de Candido e Gomes (2015, p. 27), “há uma necessidade de pesquisas e trabalhos que reflitam sobre o potencial educacional do meme em sala de aula por sua pluralidade de utilizações como ferramenta dos processos de ensino e de aprendizagem”.

Desse entendimento de linguagem visual os “memes”, que neste trabalho são apresentados como forma de expressão e concepção de mundo, apresenta certa regularidade com as dinâmicas estabelecidas em seus jogos de significados ou interpretações. Todavia, podemos tomar como ponto de partida as ideias de Horta (2015), que buscando relacionar o uso do meme no ensino, esse entendimento ao meio de comunicação, ao mesmo tempo comparando a internet a outros meios, urge questionar se o meme não poderia ser entendido como linguagem da internet e de ensino.

Tomemos então, os memes como conceito de uma forma para comunicação a partir de suas mensagens visuais irônicas, satíricas, cômicas e educacionais, assim, para Moreira (1999) a aprendizagem desse concei-

to com a utilização de “meme” é de certa forma uma aprendizagem representacional, comum aos jovens, pois os conceitos são também representados por símbolos e significados particulares e coletivos.

Em um primeiro momento há uma expectativa que o leitor saiba de que assunto se trata o “meme”, e em segundo se entenderá a mensagem passada pelo seu criador. Horta (2015, p. 17), afirma que a interpretação é um entendimento pessoal, “uma vez que recorrentemente vemos a ideia de linguagem associada a um meio de comunicação ou a uma técnica, por exemplo, a ‘linguagem fotográfica’, a ‘linguagem televisiva’, a ‘linguagem cinematográfica’”.

Ao longo da história, a ironia tem sido explorada em diferentes formas de expressão, como literatura, teatro, poesia e discurso político, assim, como em outras representações sociais, e nesse caso, na utilização dos “memes” como forma de representação no ensino. É possível inferir que poderíamos explorar essa relação, analisando o “meme” e utilizado-o para criar humor, crítica social e reflexão em diferentes períodos históricos e culturais para ensinar em sala de aula.

A ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar uma ideia de forma contrária ao seu significado literal, geralmente com o objetivo de transmitir uma crítica sutil, humor ou sarcasmo. A ironia pode ser usada tanto na fala quanto na escrita e é amplamente utilizada na comunicação cotidiana, na literatura, no cinema, na música e em diversas outras formas de expressão, inclusive em forma de imagens (MINOIS, 2003).

Já a sátira é uma forma de expressão que utiliza o humor para criticar ou ridicularizar aspectos da sociedade, sejam eles políticos, sociais, culturais ou outros (MINOIS, 2003). Ao abordar a relação entre sátira e sociedade é importante considerar alguns pontos e o principal é a crítica social. A sátira muitas vezes busca expor e criticar problemas existentes na sociedade, por meio de uma abordagem irônica ou humorística, e assim revelar contradições, hipocrisias, injustiças e absurdos presentes em diferentes aspectos da vida em sociedade.

O locutor/criador do “meme” quer deixar bem claro que faz uso da ironia e da sátira para pronunciar um discurso que deve ser entendido pelo leitor como contrário ou para gerar riso ou crítica, pois, às vezes, as críticas devem ser feitas para encobrir uma situação, para não causar represálias ao enunciador. No entanto, a ironia só vai ser bem-sucedida, se o ouvinte for capaz de entender o que está sendo proposto pelo falante. Desta forma, de acordo com Minois (2003) a modernidade e

O espírito moderno coincide cada vez menos com o mundo; ele não se “cola” mais ao real; ironiza sobre tudo, porque tudo é virtual, e a fronteira entre virtual e real está cada vez mais fluida. Assim, a atitude irônica torna-se quase obrigatória — questão de sobrevivência para o espírito humano, que deve destacar-se dessa nova vizinhança, para não ser absorvido por ela (MINOIS, 2003, p. 571).

Nesse sentido podemos entender que a linguagem dos “memes” acompanham a atualidade, ironizando e satirizando as situações que surgem no contexto social. O primeiro passo para o entendimento desse tipo de “meme”, que revela o social, ou seja, uma expressão social, revela um modelo bem delimitado, isto é, são “memes” nos quais transparece a existência de um sujeito ou grupo, com presença de uma imagem, tiras ou de texto verbal tendo padrão discursivo. Neste segmento de raciocínio Oliveira (2008) nos que ensina que “Se o ouvinte, ou leitor, neste caso, falha em relacionar o dito e o implícito, automaticamente inicia uma série de cálculos mentais a fim de buscar uma interpretação para tal enunciado, e pode ser que a ironia via implicatura não surja com o devido efeito proposto” (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

No discurso os sujeitos se situam num entrecruzamento da marginalidade e da aceitação social, assumindo ora um ora outro lugar. Mas atravessados por outras vozes (que as antecede e vem da história e do social). No entendimento de Ferraça (2013), os sujeitos se dizem a partir do que é dito sobre eles e tornam-se concebidos através da compreensão das leituras realizadas sobre eles.

Figura 1



Figura 2



Aproveitando-se da ideia de Ferraça (2013), nas figuras 01 e 02 podemos referenciar que se trata de dois personagens políticos de renome no Brasil. O primeiro foi Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um ex-sindicalista, ex-metalúrgico e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores. Foi o 35º presidente do Brasil entre 1º de janeiro de 2003 e 1º de janeiro de 2011, (eleito para 2023 como 39º Presidente do Brasil). O segundo é o atual Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro é um

militar reformado e político brasileiro, filiado ao Partido Liberal. É o 38º presidente do Brasil desde 1º de janeiro de 2019, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal.

O autor² desses memes utiliza a sátira política³ e a ironia para passar sua mensagem, Oliveira (2008) diz que o satirista é um desconstrutor de imagens (pessoas, deuses, normas sociais, regras políticas, entre outras) e um construtor de novos significados. E a sátira tem a finalidade de ridiculizar uma pessoa e a ironia procura fazer troça de determinadas situações a ponto de causar risos.

Para Oliveira (2008, p. 20) “o riso é verdadeiramente uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é o objeto dele. Ri-se de tudo que é considerado feio, ridículo e deformável, tudo o que está fora do padrão dito normal”. E ainda afirma que,

(...) a que a ironia seja muito próxima do chiste e contada entre as subespécies do cômico, pois quando a ironia aparece, surge junto com ela um riso, às vezes, maldoso, às vezes, engraçado. Ainda acrescenta e analisa a ironia via inconsciente. A explicação para esse fato é que a ironia pode ser descrita como sendo "uma forma de consciência e uma concepção de mundo", ou seja implica toda uma relação do sujeito com a verdade e com seu desejo". O locutor é consciente, pois sabe que pode usar ou não a ironia e tem a escolha de dizer a verdade sem fazer uso da ironia, ou se comunicar por meio dela, ele tem em suas mãos o poder de escolha, podendo assumir sua vontade (OLIVEIRA, 2008, p. 48-49).

Todavia, os “memes” trazem consigo a motivação do risível. E esse elemento risível que estamos atribuindo aos “memes” pode aparecer como ação de um entendimento de acordo com a intensão do autor, dependendo de um contexto social e cultural de concessão que envolve a memória individual e coletiva (conhecimentos prévios), temporalidade e uma compreensão por parte de quem recebe esses “memes”.

Para entendimento do risível partiremos da ideia de carnavalização de Mikhail Bakhtin (1993). O conceito de carnavalização do autor nos traz a compreensão do grotesco enquanto categoria estética, dá continuidade assim à nossa análise na compreensão memética de representação. O que nos mostra o carnaval é o fato de apresentar um modo diferente da vida real, de estar nesse mundo, de entender esse mundo, é ter uma concepção cômica da realidade, assim, criando um modo para tudo que era não-oficial.

Bakhtin (1993), ao apresentar essa ambiência, nos mostra que o carnaval configurava uma segunda vida, comprovada de modo oportuno nos festejos carnavalescos. No carnaval, ocorria uma fuga temporária da vida oficial, o povo ignorava a ordem e se libertava das normas de etiqueta e decência social construindo assim uma cultura popular diferente, como paródia da vida cotidiana. Nesse sentido, o riso carnavalesco, como nos mostra Bakhtin (1993), caracteriza-se por sua popularidade.

No entendimento de Horta (2015) a cosmovisão carnavalesca trazida para o contexto cultural do meme nos permite entender, portanto, o deslocamento de sentido, esse “sair dos trilhos habituais” que é propiciado pela concepção cômica, articulada na paródia e na repetição e em seus tensionamentos. E a paródia envolve a imitação intencional de uma obra ou estilo artístico específico, fazendo referência direta ou indireta à obra original, seja por meio da replicação de elementos estilísticos, personagens, enredos ou até mesmo diálogos famosos.

Os “memes” como elemento da cultura de massa⁴, assim como os que circulam na rede, também são mostrados em jornais, revistas, televisão, etc., por exemplo. Assim, quando tratamos o “meme” como parte da comunicação de massa e como ambiente cultural, podemos utilizá-lo também, como ferramenta para a educação e não apenas como ferramenta para o riso.

A história do riso remonta aos primórdios da humanidade. O riso é uma expressão universal que desencadeia emoções positivas e pode ter funções sociais, psicológicas e até mesmo físicas. Ele desempenha um

papel importante na comunicação, alivia o estresse, fortalece os vínculos sociais na criação de um senso de humor compartilhado. Através dos tempos, culturas diferentes e períodos históricos desenvolveram suas próprias formas de humor, piadas, paródias, ironias, comédias, sátiras, e hoje, podemos dizer que temos o meme como expressão de riso e ensino (FONTE).

O “MEME” E A EDUCAÇÃO

Professores(as) que utilizam “memes” para ensinar em sala de aula estão preparando seus alunos para uma boa interpretação de texto, através das imagens, dos textos que surgem nos “memes”, nas expressões, nos balões de comunicação, etc., preparando para melhor compreensão e interpretação visual e textual.

Assim, de acordo com a proposta de uma educação com base no ensino construtivista de Piaget (1970) onde as interações devem estimular e facilitar as descobertas e a aprendizagens, os “memes” podem ser usados para um ensino construtivista, já que desenvolve a criticidade dos alunos, gera debates importantes para a reelaboração do conhecimento, tendo em vista que pode gerar posicionamentos distintos sobre um mesmo tema.

Nas figuras acima exemplificadas (Figura 1 e Figura 2), aparecem em seu teor de linguagem de comunicação a política, a religião e o social, na primeira figura apenas uma linguagem visual é apresentada em um meme contendo 3 tiras, comunicando uma ação, podemos notar que o autor utiliza da sátira política, uma vez que o nome do ex-presidente esteve envolvido com uma improbabilidade de roubo ou má utilização do dinheiro público, já na segunda figura, no meme apresentado o autor utiliza da ironia com atual presidente, indica a política e a religião num diálogo dentro de balões de comunicação, pois, o presidente utiliza muito em seu discurso o nome de Deus e a família.

Se utilizarmos em uma classe de alunos os dois “memes” apresentados, teremos vários entendimentos sobre a pretensão do autor com ambas figuras. Não somente a política, a religião e o social devem ser tratados para o ensino através dos “memes”, mas também, as estações do ano, os sentimentos, as tramas do cotidiano, as brincadeiras, os perigos, etc..

A utilização do “meme” em sala de aula também traz grandes problemas para os professores, devido a posição política de cada um. Nestes casos devemos entender que o senso político de cada um não deve influenciar o aluno no momento da expressão do educando ao analisar o “meme” apresentado, seja político, social ou religioso.

Observando estas mensagens apresentadas pelos “memes”, percebemos a importância do repertório da transmissão de conhecimento no processo de compreensão da mensagem em sala de aula. Piaget (1970, p. 30) afirma que os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação.

E Santos e Souza (2019) compreende que “o meme está nesse meio para desenvolver essas habilidades de reconhecimento e interpretação, sendo ainda mais eficaz por poder contextualizar com o próprio cotidiano, preferências, ideias e assim o professor poderia conhecer melhor seu aluno, por conseguinte, atuaria de forma eficiente para sanar as dificuldades no aprendizado e aprimorar as capacidades cognitivas do discente” (SANTOS e SOUZA, 2019, p. 86).

E Santos e Souza (2019) ainda contribui que,

(...) é abrangente e envolve além de técnicas de ensino, todo contexto social, cultural e político dos envolvidos, toda a “bagagem” de conhecimento dos indivíduos é considerada

nesse itinerário. As observações de modo geral acerca dos memes ainda são incipientes e merecem um olhar cuidadoso, visto que sem dúvidas estarão em breve cada vez mais no cotidiano das novas gerações (SANTOS e SOUZA, 2019, p. 87).

Se utilizarmos os “memes” como forma de transformação do conhecimento, como ferramenta de letramento que é a prática social da leitura e escrita, saberemos como educadores se nossos objetivos com os alunos foram alcançados.

Na educação, o uso de “memes” pode trazer alguns benefícios. Como seu uso no ensino, os “memes” são populares entre os jovens e podem ajudar a atrair a atenção dos estudantes. Ao utilizá-los de forma relevante e adequada é possível despertar o interesse dos alunos e motivá-los a participar ativamente das atividades em sala de aula.

A presença dos “memes” nos meios de comunicação textual e visual é bastante significativa atualmente, e podem ser utilizados de diversas formas como no processo educativo nas escolas. Elencamos a seguir três possibilidades de sua aplicação:

1. Estímulo à discussão: Os memes muitas vezes abordam questões sociais, políticas e culturais;
2. Eles podem ser usados como ponto de partida para debates em sala de aula, promovendo uma reflexão crítica e discussão sobre esses temas, e;
3. Os alunos podem analisar o humor, a mensagem transmitida pelo meme e expressar suas opiniões.

O riso e os “memes” são formas de comunicação popular que permitem a expressão de vozes marginais e a manifestação de ideias subversivas. Cria uma atmosfera de igualdade e de comunidade, onde as diferenças são temporariamente superadas e a diversidade é celebrada, nesse contexto, não é apenas uma expressão de humor, mas uma forma de contestação social e uma inversão das normas protegidas.

CONCLUSÕES

Os “memes” da internet podem ser explicados como um fenômeno social cultural devido à sua influência e disseminação na sociedade contemporânea. Podemos abordar essa explicação como tipo de compartilhamento e disseminação de vários assuntos.

Os “memes” são amplamente compartilhados e disseminados pelas redes sociais e outras plataformas *online*. Eles se espalharam rapidamente de pessoa para pessoa, alcançando um grande número de indivíduos em um curto período de tempo. Esse compartilhamento massivo cria uma cultura de interação em torno dos “memes”.

Através dos “memes” podemos perceber que são variados os formatos possíveis para utilização desta ferramenta de comunicação de linguagem. Ao que parece, mesmo envolvendo um processo de criação das questões sociais, políticas e religiosas, etc., na rede de ensino, não parecem preocupar usuários deste formato de mensagem.

A ironia, por sua vez, é uma figura de linguagem que envolve o uso de palavras ou expressões que significam o oposto do que é literalmente dito. Cria uma discrepância intencional entre a espera do receptor e a mensagem real. A ironia pode ser usada como uma forma de crítica social, humor mordaz ou para expressar uma ideia de maneira indireta.

Ao longo da história, a ironia tem sido explorada em diferentes formas de expressão, como literatura, teatro, poesia e discurso político. E por muitas vezes com intuito de fazer rir. Portanto, podemos utilizar como

ferramenta para o ensino, assim como a sátira e a paródia que é uma forma de expressão artística envolvendo a criação de uma obra que imita, faz referência ou ridiculariza outra obra ou estilo artístico.

Se conectarmos os “memes” como forma ou meio de se fazer rir, podemos entender, portanto, o que representa o carnaval para Bakhtin (1993), o carnaval e o riso estão profundamente entrelaçados. O carnaval é um evento festivo que incorpora o riso como uma forma de contestação, inversão e liberação social. O riso do carnaval desempenha um papel fundamental na quebra das normas, na crítica social e na criação de um espaço temporário de igualdade e comunhão, assim como os “memes”.

Para Horta (2015), os memes são transmitidos entre as pessoas e devido à velocidade de alcance de sua propagação se tornam ferramentas culturais que vão além do relacionamento interpessoal. Estão presentes na Mídia, jornais, revistas e etc. Como forma de informação irônica ou forma de sátira ou paródia, influenciando nos risos, inflamando as críticas sociais, mexendo na opinião pessoal e coletiva, ganhando espaço nas redes de informações sociais.

No espaço digital os memes são apresentados com o uso de imagens com textos ou somente frases e/ou somente a imagem, textos e áudios com imagens. Santos e Souza (2019) afirma que esta comunicação hoje, seja a principal mudança mais nova na forma de comunicações em massa, presente nas redes sociais e bastante utilizada na contemporaneidade e já se tornaram para alguns professores uma ferramenta de ensino. E os memes complementam e participam em vários momentos na área de ensino, sendo aplicados por educadores com a finalidade de tornarem seus aprendizes capazes de reconhecer seus contextos históricos e sociais, com senso críticos e interpretando seus significados em sua realidade social.

NOTAS

1. O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria "uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação", ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma "unidade" propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo (Fonte: <http://cienciae-cultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018>. Acesso em: 20 de setembro de 2022).
2. Não foi possível encontrar na rede social e no Google pesquisa o(s) autor(es) dos memes apresentados neste artigo.
3. Sátira política é uma vertente comum da sátira especializada em gerar entretenimento a partir da política. Foi utilizada com intenção subversiva, em situações onde a dissidência e o discurso político eram proibidos por determinados regimes, como uma maneira de divulgar argumentos políticos (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1tira_pol%C3%Adtica>. Acesso em: 20 de setembro de 2022).
4. Cultura de Massa é o termo empregado para designar o processo de produção de livros, cinema, teatro, música ou qualquer outra manifestação artística pela indústria de entretenimento ou indústria cultural, com a finalidade de satisfazer as demandas capitalistas pela arte e cultura (Fonte: <https://www.google.com/search?q=cultura+de+massa&rlz=1C11SCS_PTBR985BR985&oq=cultura+de+massa&aqs=chrome..69i57j0i51219.8725j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 20 de setembro de 2022).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A Cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rebelais. Trad. Yara Fraschi. São Paulo: Hucitec, 1993.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. MEMES – UMA LINGUAGEM LÚDICA. **Revista Philologus**, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

FERRAÇA, Mirrielly. **Prostituição**: vozes que ecoam, sereias que (en)cantam. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessária à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vu-find/Record/UNB_1420c8776fa3359181a24a16d8c9b053>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

_____. **A concepção cômica do mundo a partir da linguagem dos memes da internet**. In: III Colóquio Semiótica das Mídias, 2014, Japaratinga - AL. Anais do III Colóquio Semiótica das Mídias. vol. 3, nº 1. Japaratinga, AL: UFAL, 2014.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Trad. Maria Elena O. Ortizv Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

OLIVEIRA, Monica Lopes Smiderle de. **A ironia como produção de humor e crítica social**: uma análise pragmática das tiras de Mafalda / Monica Lopes Smiderle de Oliveira. 2008. f. 130: Orientadora: Maria da Penha Pereira Lins. Dissertação Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3691/1/tese_3075_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Monica%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

SANTOS, M. M., SOUZA, N. N.. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Revista Porto das Letras**, Vol. 05, N° 02. 2019. Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Tocantins. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/7593>>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

TORRES, Tom. O fenômeno dos “memes”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 68, nº 3, p. 60-61. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.



Peer Instruction como Metodologia Ativa no Processo de Ensino-aprendizagem na Área da Saúde

Peer Instruction as an Active Methodology in the Teaching-learning Process in the Health Area

Eduardo Vitorino¹, Lais Carvalho dos Santos Ivata², Julia Souza Martins³, Maria Giulia Costa de Oliveira⁴, Patrícia Costa dos Santos da Silva⁵

1. Graduando de Medicina do IMEPAC Centro Universitário, Araguari, MG. <https://orcid.org/0000-0003-3575-9845> 2. Graduanda de Enfermagem da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG. <https://orcid.org/0000-0002-8499-8319> 3. Graduanda de Enfermagem da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG. <https://orcid.org/0000-0003-1748-7460> 4. Graduanda de Enfermagem da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG. <https://orcid.org/0000-0001-8521-7193> 5. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG. <https://orcid.org/0000-0001-9643-1865>

vitorino_eduardo@outlook.com ; laisrioverde@gmail.com ; juliasm510@gmail.com ;
gcostamaria@outlook.com e patriciacosta@ufu.br

Palavras-chave

Educação em saúde
Aprendizagem ativa
Estudantes de Medicina
Peer Instruction

Keywords

Health education
Active learning
Medical students
Peer Instruction

Resumo:

O presente estudo teve como objetivo analisar evidências disponíveis na literatura científica sobre a utilização da *Peer Instruction* (PI), bem como potencialidades e fragilidades, como metodologia ativa de estudo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da área de saúde. Conduziu-se uma pesquisa online em diversas bases de dados, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a National Library of Medicine (MEDLINE/PubMed) e a Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS). O mundo está evoluindo a partir das tecnologias e o ensino está se afastando do tradicional. Da mesma forma, os currículos em saúde estão mudando com o passar dos anos, de modo que se tem redução do tempo de ensino, bem como o uso de abordagens de aprendizagem que estejam voltadas aos alunos, tais como a *Peer Instruction*. A metodologia ativa promove o protagonismo dos estudantes, conferindo-lhes maior autonomia, pois participam de forma ativa do próprio processo de aprendizagem, o que promove pensamento crítico, além de estimular a aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, apesar de apresentar certas fragilidades, a PI demonstra potencial maior, em relação às abordagens tradicionais de ensino, sendo, portanto, fundamental na educação em cursos da área de saúde.

Abstract:

The present study aimed to analyze evidence available in the scientific literature on the use of Peer Instruction (PI), as well as strengths and weaknesses, as an active study methodology in the teaching-learning process of students in the health area. An online search was conducted in several databases, including the Scientific Electronic Library Online (SciELO), the National Library of Medicine (MEDLINE/PubMed) and the Virtual Health Library of the Ministry of Health (VHL). The world is evolving based on technology and teaching is moving away from the traditional. Likewise, health curricula are changing over the years, resulting in a reduction in teaching time, as well as the use of student-focused learning approaches, such as Peer Instruction. The active methodology promotes student protagonism, giving them greater autonomy, as they actively participate in the learning process itself, which promotes critical thinking, in addition to stimulating cooperative learning. In this sense, despite presenting certain weaknesses, IP demonstrates

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024. real potential, in relation to traditional teaching approaches, and is therefore fundamental

INTRODUÇÃO

A educação de ensino superior se desenvolve em contextos culturais dinâmicos. Dessa forma, técnicas de ensino e de aprendizagem que abordam valores, os quais contribuem para a construção de relações sociais e que visam à transformação cultural da sociedade, devem ser implementadas (GHEZZI et al., 2021; MITRE et al., 2008; SILVA; JUNIOR; TINOCO-VERAS, 2021). Diversos estudos comprovaram a efetivação do emprego das metodologias ativas no aprendizado dentro da área da saúde (HEW; LO, 2018; LIMBERGER, 2013; SANTOS et al., 2019; ZAKRAJSEK; NEWTON, 2021), visto que esses modelos de ensino-aprendizagem são marcados por promover a participação ativa do estudante, de modo que este lide com situações complexas e, a partir disso, aprenda a formular um raciocínio crítico-reflexivo combinado com os aprendizados que possui para resolver o que se encontra diante dele (SILVA; JUNIOR; TINOCO-VERAS, 2021).

Frente a isso, deve-se compreender que existem diversas formas de se empregar um estudo ativo, dentre as quais, a *Peer Instruction* (PI) é uma metodologia de destaque, pois promove a participação ativa dos alunos por meio de discussões e de atividades interativas em sala de aula, mediadas por um professor (AZEVEDO; AZEVEDO FILHO; ARAÚJO, 2022; MAZUR, 2015; RODIS; LOCSIN, 2019). Dessa forma, o objetivo principal dessa técnica é facilitar a compreensão de conceitos considerados complexos, fomentando o cultivo de um pensamento crítico (MAZUR, 2015; TULLIS; GOLDSTONE, 2020). Assim, é possível não apenas fortalecer o conhecimento, mas também identificar áreas em que os discentes precisem melhorar (MAZUR, 2015).

Portanto, a proposta deste estudo se pauta na busca por subsídios que possam fundamentar a prática, bem como a transformação das atividades exercidas pelos docentes, compreendendo a educação e o ensino em sua relação com o desenvolvimento máximo do discente (MAZUR, 2015). Desse modo, a escolha da PI no processo de ensino-aprendizagem dentro da área da saúde se dá devido às possibilidades que essa prática tem de proporcionar maior compreensão acerca dos conceitos pelos alunos, além de habilidades de resolução de problemas, fornecendo, portanto, um *feedback* positivo imediato da aula ministrada (KNIGHT; BRAME, 2018; MAZUR, 2015).

O presente estudo teve como objetivo analisar, em artigos publicados, as evidências disponíveis na literatura científica sobre a utilização da *Peer Instruction* (PI), bem como suas potencialidades e fragilidades, como metodologia ativa de estudo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da área de saúde.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010), cujo propósito é reunir e sintetizar de maneira sistemática e organizada os resultados de pesquisas relacionadas a um tema específico. Tal abordagem serve como um instrumento para aprofundar o entendimento sobre o tema em questão, permitindo a síntese de múltiplos trabalhos publicados e a elaboração de conclusões abrangentes dentro de uma área específica de estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). O percurso metodológico para a confecção deste trabalho passou por algumas etapas.

A princípio, a pesquisa começou com a formulação da seguinte pergunta norteadora: "Quais são as evidências científicas que destacam as potencialidades e fragilidades associadas à implementação da *Peer Ins-*

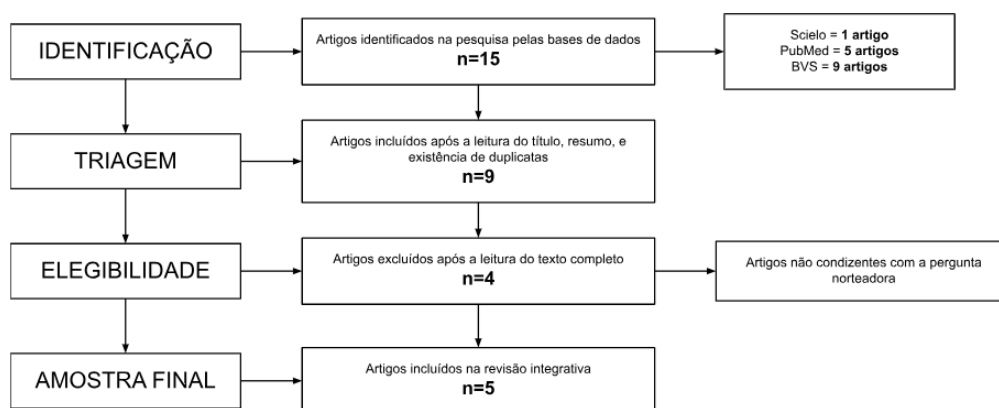
truction no ensino e no aprendizado de estudantes na área médica?". Uma vez definida a questão, a segunda etapa envolveu uma seleção criteriosa de publicações que pudessem oferecer respostas a essa indagação, descartando, como fontes, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, resumos e anais de congressos.

Com vista a identificar estudos pertinentes à pergunta norteadora, conduziu-se uma pesquisa *online* em diversas bases de dados, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), National Library of Medicine (MEDLINE/PubMed) e Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS). A pesquisa aconteceu no dia 12 de outubro de 2023 e empregou os descritores controlados (DeCS/Mesh) para garantir uma ampla cobertura, juntamente de termos referentes ao tema do trabalho. Os descritores usados para a pesquisa foram "active learning", "peer instruction" e "medical education", combinados com o operador booleano "AND". A falta de especificidade dos termos foi adotada com o propósito de abranger um espectro mais amplo de resultados.

Com relação aos critérios de seleção da amostra, incluiu-se a escolha de artigos completos escritos em inglês, em português e em espanhol que foram publicados. Em seguida, conduziu-se a uma avaliação rigorosa dos estudos incluídos na revisão integrativa, examinando de maneira minuciosa os resultados e discussões apresentados nos artigos encontrados (PH. D. MELNYK; FINEOUT-OVERHOLT, 2010). Ao fazer a interpretação e a análise dos dados encontrados, de forma detalhada, o objetivo era destacar as informações relevantes e esclarecedoras em relação ao propósito da pesquisa. Além disso, foi levada em consideração uma análise hierárquica de qualidade das evidências dos artigos, com o intuito de avaliar a qualidade, bem como a veracidade de cada um deles (PH. D. MELNYK; FINEOUT-OVERHOLT, 2010).

Ao todo, 15 artigos foram encontrados, entretanto, ao colocá-los em um organizador de referências (Zotero), foi possível identificar repetição de arquivos, restando apenas 9 para análise; desses, após a leitura dos títulos e dos resumos, somente 5 apresentaram informações condizentes com o objetivo da pesquisa, bem como não se enquadraram como artigos de revisão de literatura, monografias, dissertações, teses, resumos e trabalhos de conclusão de curso, entre os vários outros trabalhos que preenchem a literatura cinzenta, possibilitando responder a pergunta: "Quais são as evidências científicas que destacam as potencialidades e as fragilidades associadas à implementação da Peer Instruction no ensino e no aprendizado de estudantes na área médica?"

Figura 1: Diagrama PRISMA com as diferentes fases da revisão integrativa



Fonte: Elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos achados na literatura, os artigos condizentes com o objetivo da pesquisa foram selecionados e separados no Quadro I. Os trabalhos foram classificados, destacando-se o ano de publicação, autores, bem como o tipo de estudo, a fim de enaltecer os resultados da revisão e as principais conclusões do artigo.

Quadro 1: Artigos encontrados na literatura condizentes com o objetivo da pesquisa

Título	Tipo de estudo	Ano	Autores
Active learning: A small group histology laboratory exercise in a whole class setting utilizing virtual slides and <i>peer education</i>	Artigo descritivo	2012	Robert A Bloodgood
Peer instruction improves comprehension and transfer of physiological concepts: a randomized comparison with self-explanation	Ensaio randomizado controlado	2019	Marjolein Versteeg, Floris M van Blankenstein, Hein Putter, Paul Steendijk
Collaborative-group testing improves learning and knowledge retention of human physiology topics in second-year medical students	Estudo experimental não randomizado	2018	Mario Vázquez-García
Using the Jigsaw Method to Teach Abdominal Anatomy	Estudo de avaliação	2019	Diana J Oakes, Elizabeth M Hegedus, Suzanne L Ollerenshaw, Helen Drury, Helen E Ritchie
Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina	Relato de experiência	2021	Ada Ávila Assunção

Fonte: Elaborado pelos autores.

O mundo está evoluindo a partir das tecnologias. Sob esse viés, é plausível compreender que o ensino está se afastando do tradicional. Da mesma forma, os currículos médicos estão mudando com o passar dos anos, de modo que se tem uma redução do tempo de ensino, bem como o uso de abordagens de aprendizagem que estejam voltadas aos alunos, tais como a *Peer Instruction*. Essa dinâmica foi utilizada em um laboratório de histologia que propôs um modelo alternativo de aprendizagem prática aos alunos, pendendo a favor do uso da microscopia virtual e de lâminas virtuais, além da formação de pequenos grupos de modo a conseguir improvisar o entendimento dos estudantes. A avaliação desse exercício conseguiu mostrar que os alunos se envolviam na tarefa atribuída, tanto que, na maioria dos grupos formados por três pessoas, não foi necessária a assistência de um facilitador (BLOODGOOD, 2012).

A *Peer Instruction* (PI), ou instrução entre pares, consiste, basicamente, em instrutores colocarem uma questão desafiadora aos alunos, que respondem à pergunta individualmente; em seguida, precisam trabalhar com um colega da turma para discutir as respostas encontradas, outrora de forma individual, e, finalmente, estes alunos respondem à pergunta novamente, chegando a um resultado final (KNIGHT; BRAME, 2018; MAZUR, 2015). A princípio, vale ressaltar que a PI pode ser aplicada com sucesso em diferentes áreas de estudo e em todos os níveis de ensino, quer seja no ensino primário, quer seja no superior (MAZUR, 2015; TULLIS; GOLDSTONE, 2020). Contudo, é um modelo de ensino que não tem sido amplamente explorado na graduação de estudantes da área médica, visto a quantidade escassa de resultados obtidos na pesquisa.

Por esse motivo, com o intuito de compreender como a PI poderia realmente aprimorar o entendimento de conceitos fisiológicos, posto que são considerados difíceis pela maioria dos estudantes da área da saúde, estudiosos (VERSTEEG et al., 2019) decidiram utilizar esta e outras metodologias com estudantes do primeiro ano de medicina (n=317), a fim de analisar se haveria melhor compreensão desses conceitos. Em concordância com a fundamentação teórica utilizada, o estudo também mostrou que a implementação da PI no curso de fisiologia médica proporcionou uma melhoria significativa do desempenho dos alunos. Contudo, apesar de o método ter estabelecido uma compreensão mais concisa por parte do corpo discente, ainda assim, observou-se que o desempenho da dinâmica dependia do tipo de pares que eram formados no momento do pós-teste, quando os alunos precisaram trabalhar com um colega da turma para discutir as respostas encontradas. Com isso, os resultados mostraram que um aluno que estava inicialmente certo de sua resposta se beneficiava mais do momento de discussão com um colega que estava errado, quando comparado com um colega que também estava correto.

De forma semelhante, pesquisadores, ao examinarem a relação entre o desempenho de um grupo de estudantes de medicina e o desempenho individual deles em ambiente de aprendizagem colaborativa com conteúdos complexos, como fisiologia, perceberam melhora dos resultados obtidos pelos estudantes. A aprendizagem colaborativa, de fato, demonstra ser mais eficaz, por permitir aos alunos participarem ativamente das aulas de fisiologia. Ademais, as notas médias dos alunos foram significativamente mais altas quando estes participaram de testes como uma equipe de alunos, em comparação com a realização dos mesmos exames individualmente (VÁZQUEZ-GARCÍA, 2018). Apesar de o estudo se limitar por ter uma amostra de tamanho reduzido, fornece algumas informações importantes sobre o impacto massivo do ensino colaborativo quanto à retenção do conhecimento, sobretudo daqueles que exigem atenção maior, dado o grau de dificuldade.

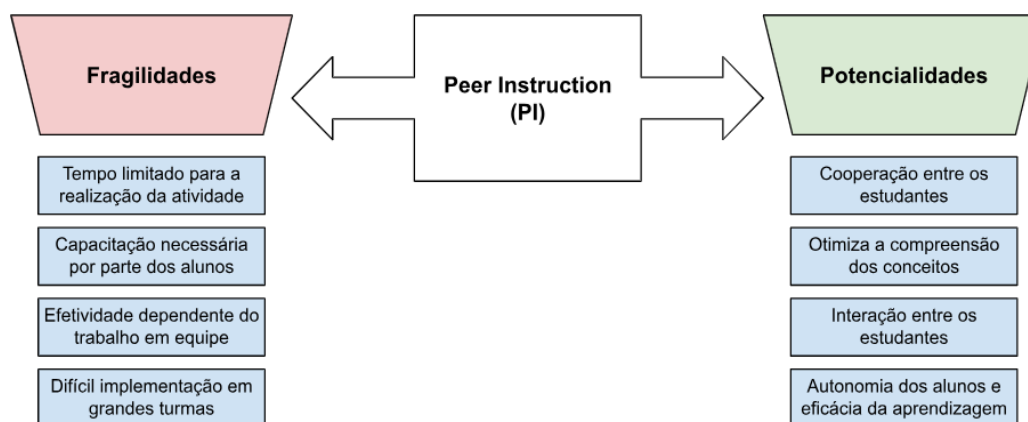
Outro estudo, com o intuito de avaliar uma abordagem de aprendizagem cooperativa para o ensino de anatomia para estudantes de ciências da saúde, incorporando a PI com base no método jigsaw concluiu que a técnica, a partir do envolvimento dos alunos em trabalhos de grupo e com uma supervisão mínima necessária, levou à aprimoração do conhecimento dos conteúdos de anatomia no curto prazo (OAKES et al., 2019). Ao todo, cinquenta e três voluntários optaram por participar das oficinas de anatomia. O modelo consistia em, primeiramente, estudantes terem um tempo para se tornarem "especialistas" em um dos quatro subtópicos referentes à temática estudada, alocando-se em estações de trabalho com os mais diversos recursos para a aprendizagem. Após, na segunda parte, os alunos foram redistribuídos em grupos de aprendizagem, com ao menos um "especialista" em cada uma das estações, para que assim houvesse a parte ativa do método. Ao final, a partir dos resultados obtidos com os questionários aplicados, foi possível afirmar que os alunos aumentaram seu conhecimento, apresentando melhorias significativas, embora esse não tenha sido o mesmo resultado nos exames de final de semestre, trazendo, dessa forma, alguns questionamentos sobre a retenção desse conhecimento em longo prazo.

Concomitantemente, docentes da disciplina de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (ASSUNÇÃO, 2021) ao relatarem sua experiência sobre a aplicação e o desenvolvimento de metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida e a instrução entre pares, no ensino dos conteúdos propostos, ressaltaram o quanto essas práticas puderam contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento de competências fulcrais para o estudante de medicina. A partir de um modelo pedagógico, foi possível examinar a coerência entre os valores da atualidade e a prestação dos serviços de saúde. Apesar de os resultados serem promissores, muitos alunos sentiram-se acuados com a aplicação de tais métodos. Os discentes sentiram-se ressentidos com o fato de não terem tido um tempo hábil para interpretar as questões propostas, mas principalmente de terem o trabalho de eles mesmos precisarem buscar pelas fontes de conhecimento. Tais atitudes foram interpretadas pelos docentes como tensões entre a passividade engessada e a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem.

Em um panorama geral, evidências mostram que a instrução entre pares beneficia a aprendizagem dos alunos, bem como os torna mais confiantes em suas respostas após a discussão com os demais estudantes (TULLIS; GOLDSTONE, 2020). Entretanto, é um método de aprendizagem e, como qualquer outro, também apresenta suas limitações. Dentre os principais desafios dessa técnica de ensino-aprendizagem, é que sua implementação flexível pode também acarretar variações nas normas da sala de aula, o que pode afetar os resultados de aprendizagem dos alunos. Ademais, a PI pode apresentar tempo demorado, exigindo que os alunos se envolvam em discussões que ocupam o tempo de aula, tornando-a verdadeiro desafio para ser implementada em turmas grandes ou quando há um período limitado de tempo para a discussão de um tópico específico, ainda mais se este apresentar um alto nível de complexidade (FAKOYA; NDRIO; MCCARTHY, 2023).

Este estudo é uma revisão integrativa da literatura que buscou integrar e sintetizar os resultados de estudos anteriores sobre as potencialidades e as fragilidades associadas à implementação da *Peer Instruction* no ensino e no aprendizado de estudantes na área médica. Apesar disso, como qualquer outra pesquisa, esta também apresenta algumas limitações associadas, como o fato dos trabalhos científicos utilizados para a confecção deste estudo possuírem diferentes vertentes metodológicas, o que afeta diretamente a validade das considerações feitas. Além disso, devido à especificidade da pergunta norteadora, bem como a escassez de achados encontrados na literatura sobre o tema, o referencial teórico abordado apresentaram datas muito distantes, assim como, outros, mais recentes e relevantes, não foram incluídos nesta revisão.

Figura 2: Potencialidades e fragilidades do uso da *Peer Instruction*



Fonte: Elaborado pelos autores.

CONCLUSÃO

Assim, é possível concluir que a aplicação da PI aponta resultados promissores em relação à cooperação, ao envolvimento e à motivação dos estudantes de cursos da área de saúde. Em suma, essa metodologia ativa promove o protagonismo dos estudantes, conferindo-lhes maior autonomia, pois estes participam de forma ativa do próprio processo de aprendizagem, promovendo um pensamento crítico, além de estimular a aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, apesar de demonstrar certas fragilidades, a PI apresenta um potencial muito maior, em relação às abordagens tradicionais de ensino, sendo, portanto, fundamental na educação em cursos da área de saúde. Sob essa ótica, o ensino superior deve implementar estratégias de ensino que promovam experiências eficazes no ensino e na aprendizagem. Finalmente, são necessárias, ainda, mais pesquisas para explorar os efeitos em longo prazo dessa técnica, bem como para comprovar sua eficácia em cursos específicos na área de saúde.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. Á. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. **Rev. bras. educ. méd.**, v. 45, n. 3, p. e145–e145, 2021.
- AZEVEDO, K. L. DA F.; AZEVEDO FILHO, F. M. DE; ARAÚJO, K. M. DA F. A. Instrução entre pares como método de ensino superior na área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, p. e115, 23 set. 2022.
- BLOODGOOD, R. A. Active learning: A small group histology laboratory exercise in a whole class setting utilizing virtual slides and peer education. **Anat Sci Educ**, v. 5, n. 6, p. 367–73, jun. 2012.
- FAKOYA, A. O. J.; NDRIO, M.; MCCARTHY, K. J. Facilitating Active Collaborative Learning in Medical Education; a Literature Review of Peer Instruction Method. **Advances in Medical Education and Practice**, v. 14, p. 1087–1099, 2023.
- GHEZZI, J. F. S. A. et al. Estratégias de metodologias ativas de aprendizagem na formação do enfermeiro: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, p. e20200130, 24 mar. 2021.
- HEW, K. F.; LO, C. K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. **BMC medical education**, v. 18, n. 1, p. 38, 15 mar. 2018.
- KNIGHT, J. K.; BRAME, C. J. Peer Instruction. **CBE life sciences education**, v. 17, n. 2, p. fe5, jun. 2018.
- LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 969–975, dez. 2013.
- MAZUR, E. **Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa**. Tradução: Anatólio Laschuk. 1ª edição ed. [s.l.] Penso, 2015.
- MELNYK, B. M.; FINEOUT-OVERHOLT, E. **Evidence-Based Practice in Nursing & Healthcare: A Guide to Best Practice**. 2ª edição ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2010.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, p. 758–764, dez. 2008.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133–2144, dez. 2008.
- OAKES, D. J. et al. Using the Jigsaw Method to Teach Abdominal Anatomy. **Anat Sci Educ**, v. 12, n. 3, p. 272–283, 2019.
- RODIS, O. M. M.; LOCSIN, R. C. The implementation of the Japanese Dental English core curriculum: active learning based on peer-teaching and learning activities. **BMC Medical Education**, v. 19, n. 1, p. 256, 10 jul. 2019.

SANTOS, M. Z. DOS et al. Graduação em enfermagem: ensino por aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, p. 1071–1077, 19 ago. 2019.

SILVA, Y. C.; JUNIOR, E. DE O.; TINOCO-VERAS, C. M. A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Jornal Interdisciplinar de Bio-ciências**, v. 6, n. 2, p. 14–19, 2021.

SOUZA, M. T. DE; SILVA, M. D. DA; CARVALHO, R. DE. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102–106, mar. 2010.

TULLIS, J. G.; GOLDSTONE, R. L. Why does peer instruction benefit student learning? **Cognitive Research: Principles and Implications**, v. 5, p. 15, 9 abr. 2020.

VÁZQUEZ-GARCÍA, M. Collaborative-group testing improves learning and knowledge retention of human physiology topics in second-year medical students. **Adv Physiol Educ**, v. 42, n. 2, p. 232–239, abr. 2018.

VERSTEEG, M. et al. Peer instruction improves comprehension and transfer of physiological concepts: a randomized comparison with self-explanation. **Adv Health Sci Educ Theory Pract**, v. 24, n. 1, p. 151–165, 2019.

ZAKRAJSEK, T.; NEWTON, W. P. Promoting Active Learning in Residency Didactic Sessions. **Family Medicine**, v. 53, n. 7, p. 608–610, 7 jul. 2021.



Práticas Pedagógicas Inovadoras: O Ensino Remoto em Decorrência da Pandemia Covid-19 na Educação Pública Brasileira

Innovative Pedagogical Practices: Remote Teaching as a Result of the Covid-19 Pandemic in Brazilian Public Education

Oswaldo Vaz Furtado¹

1. Mestre em Ciências Sociais e Aplicada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNI-LA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras (PPSCF) da Universidade Estadual de Oeste do Paraná (Unioeste). <https://orcid.org/0000-0002-9562-3600>
vazfurtado1993@gmail.com

Palavras-chave

Educação pública
Ensino remoto
Pandemia COVID-19
Práticas pedagógicas

Keywords

Public education
Remote teaching
COVID-19 Pandemic
Pedagogical practices

Resumo:

Diante das restrições impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020, no que tange a distanciamento social, em consequência da pandemia COVID-19, as instituições de ensino, foram desafiadas a buscar soluções criativas para garantir a continuidade do processo educacional. A partir deste cenário, o ensino remoto emergiu como uma alternativa viável, possibilitando que alunos e professores se mantivessem conectados. No entanto, essa transição não foi isenta de desafios, como acesso à internet e adaptação dos métodos de ensino. O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inovadoras adotadas nesse contexto no sistema educacional público brasileiro. O presente trabalho contou como procedimentos metodológicos uma abordagem quali-quantitativa conduzidas por revisão bibliográfica e documental. Destacam-se experiências bem-sucedidas e lições aprendidas durante esse período, examinando o papel do Estado na promoção da equidade educacional e no suporte aos professores e alunos. Além disso, reflete sobre a necessidade de políticas públicas eficazes para garantir a qualidade e acessibilidade da educação no Brasil.

Abstract:

Given the restrictions imposed by the World Health Organization (WHO) in 2020, regarding social distancing, as a result of the COVID-19 pandemic, educational institutions were challenged to seek creative solutions to ensure the continuity of the educational process. From this scenario, remote teaching emerged as a viable alternative, enabling students and teachers to stay connected. However, this transition was not without challenges, such as access to the internet and adaptation of teaching methods. This article aims to analyze the innovative pedagogical practices adopted in this context in the Brazilian public educational system. The present work included as methodological procedures a qualitative-quantitative approach conducted by bibliographic and documentary review. Successful experiences and lessons learned during this period are highlighted, examining the role of the State in promoting educational equity and supporting teachers and students. Furthermore, it reflects on the need for effective public policies to guarantee the quality and accessibility of education in Brazil.

Artigo recebido em: 07.02.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

Após, declaração da emergência feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS)¹ em 30 de Janeiro de 2020 sobre a pandemia de COVID-19, arrastou consigo, uma série de desafios. Além, dos, da saúde, também acarretou vários precedentes para diversos setores da sociedade, incluindo educacionais. No início de mês de Março do mesmo ano, houve um avanço decorrente de surtos do mesmo em vários países e regiões. Diante desse cenário, isso forçou as autoridades aos redores do mundo, a adoção de várias medidas, legais e normativas, com intuito de conter a propagação da doença. Uma dessas medidas, foram as de distanciamento social sugeridas pela OMS, e adotadas, na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior.

Mediante esse cenário, no Brasil, país de dimensões continentais e marcado por desigualdades socioeconômicas, a interrupção das atividades presenciais nas escolas públicas segundo Almeida e Alves (2020), teve repercussões significativas, destacando a urgência de soluções inovadoras para garantir o acesso à educação e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO)² em 2020, como sendo órgão que monitorou os impactos da pandemia na educação, o fechamento das instituições de ensino afetou diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo. Desta feita, no Brasil, por meio do Ministério da Educação (ME) decreta³ em 17 de Março de 2020, por meio da Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais respaldadas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Diante das medidas de distanciamento social e do fechamento temporário das instituições de ensino, mediado pelo (ME), educadores, gestores e alunos foram desafiados a se adaptarem rapidamente a um novo cenário, marcado pela necessidade de utilização de tecnologias digitais e pela implementação do ensino remoto⁴. Esse contexto de emergência exigiu não apenas a superação de obstáculos logísticos e técnicos, mas também, a redefinição de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias eficazes para atender às demandas do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a transição para o ensino remoto durante a pandemia não se limitou simplesmente à migração das aulas presenciais para o ambiente virtual, mas, também representou desafio multifacetado que envolveu aspectos pedagógicos, tecnológicos, sociais e emocionais.

A adaptação dos professores à nova realidade, a inclusão digital dos alunos, a criação de conteúdos didáticos adequados ao ambiente virtual e a promoção da participação ativa dos estudantes foram apenas algumas das questões enfrentadas no processo de reinvenção da educação em meio à crise sanitária assolada no país e no mundo. Neste modo, o presente estudo propõe-se a investigar as práticas pedagógicas inovadoras adotadas no ensino público brasileiro durante a pandemia de COVID-19, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas inovadoras adotadas no contexto da pandemia de COVID-19, que levaram à implementação do ensino remoto no sistema educacional público brasileiro.

Para o cumprimento do escopo proposto, recorreu-se ao estudo qualitativo conduzido por revisão bibliográfica e documental, de modo para obter uma visão mais abrangente das práticas pedagógicas inovadoras. Assim, o estudo, contara com quatro pontos seguindo a seguinte estrutura: primeiramente as Práticas Pedagógicas Inovadoras (PPI) e impacto da pandemia de COVID-19 na educação brasileira, em seguida o ensino remoto no país, o terceiro momento as possíveis considerações sobre a compreensão dos dados e dos aportes teóricos e as possíveis referências utilizadas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS (PPI) E IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A inovação pedagógica é uma abordagem crucial para a educação contemporânea, especialmente em um país com a diversidade e as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Práticas pedagógicas inovadoras buscam transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e eficaz. Essas práticas segundo Moran (2018) podem ser definidas como métodos e abordagens que rompem com o tradicional ensino centrado no professor, promovendo uma educação mais centrada no aluno. Elas utilizam tecnologias digitais, metodologias ativas e estratégias de personalização do ensino para engajar os estudantes e promover a aprendizagem significativa. Ainda Morgan no mesmo ano, argumenta que a inovação pedagógica vai além do uso de ferramentas tecnológicas, englobando uma mudança de paradigma onde o aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem. E, para tal, segundo idem, é essencial criar ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos que incentivem a autonomia e a criatividade dos alunos. Nesse âmbito, Lima (2017) reforça que a prática de inovação pedagógica, se origina a partir da iniciativa do professor e se aplica no nível de aula, no contexto de sua prática pedagógica, no qual, tem como finalidade, melhorar a aprendizagem de todos os estudantes e, até mesmo a própria práxis dos docentes com relação aos alunos e a avaliação das metodologias.

A inovação no âmbito pedagógico na visão do Martinez (2002) recai na responsabilidade do investir no desenvolvimento da criatividade dos professores e, em sua formação específica, de modo que sejam capazes de criar estratégias e ações intencionais para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, constituindo um importante objetivo do sistema educativo. Partindo dessa interface Hernandez (2000) reforça que, para que seja introduzida uma inovação em uma iminência educativa necessita de mudança planejada com o propósito de dotar capacidade a organização (ou o professor) para satisfazer certos desígnios. Esse planejamento, na percepção de Sacristán (1985) deve envolver muita intencionalidade, tendo em conta que não é algo abstrato, mas sim, uma prática que envolve o professor, estudante e conhecimento. Ou seja, trata-se de uma ação concreta, pontual, física ou virtual, localizada num contexto de aprendizagem relativamente incomum, envolvendo aprendizes e professores, agentes do processo de mudanças, a despeito de matriz cultural invariante (Lima, 2017).

A inovação pedagógica de certo modo, se dá num contexto de aprendizagem que envolvi além de abordagens nova de ensino, engloba também oportunidades de mudanças de concepção e de prática pedagógica. Essa prática, segundo ainda Lima (2017) contribui para assegurar um *feedback* no processo de ensino e de aprendizagem e o sucesso das inovações produzidas no ambiente escolar. Partindo dessa compreensão, Fino (2008) aponta que, a inovação pedagógica, não é sinônimo de tecnologia, muito menos de novos materiais ou mesmo equipamentos novos, mas, sim, são mudanças nas práticas educativas centradas na maneira como praticam querem aprender, assessoradas por pessoas que tem a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem favoráveis.

No campo da educação, conforme Fullan (2001) existem três possibilidades de inovar: a primeira, na utilização de novos materiais, currículos e tecnologias, o uso de novas abordagens de ensino, estratégias e atividades e a possibilidade de mudança na crença e nos pressupostos subjacentes a práticas pedagógicas. Assim, com a pandemia de COVID-19 no Brasil, houve a necessidade que levou a novas práticas pedagógicas, no uso de novas abordagens de ensino (remoto), com utilização tecnologias e novas estratégias de atividades.

Com isso, houve um impacto profundo na Educação Brasileira (Filho; Ballen, 2023). Partindo dessa afirmação, nada mais congruente do que averiguar e clarear sobre o mesmo no tópico a seguir.

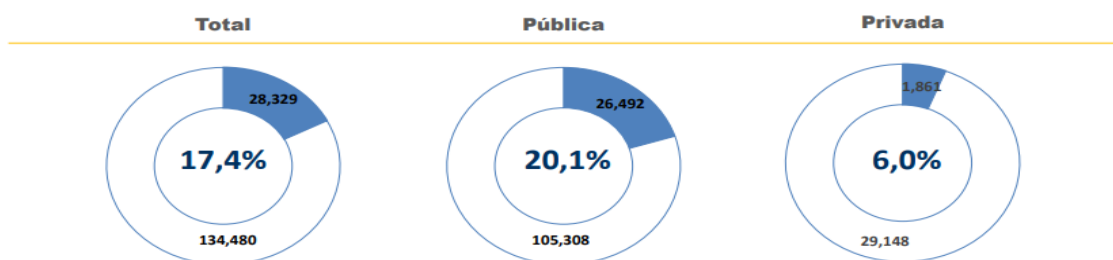
IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, emergiu em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China, e rapidamente se espalhou globalmente. Isso, forçou o fechamento de escolas e universidades, afetando bilhões de estudantes em todo o mundo. Desta feita acrescenta Bof e Morais (2023) que com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais provocou nova e inesperada situação a todos os envolvidos no processo educativo: os alunos e suas famílias, a comunidade escolar e os gestores dos sistemas educacionais. Com base nessas dificuldades, levou a transição para o ensino remoto, no qual representou um desafio significativo, especialmente em regiões com acesso limitado à internet e tecnologia. No país, a desigualdade digital tornou-se evidente, com muitos alunos enfrentando dificuldades para participar das aulas online (Sena, et al, 2021).

Por outro lado, a pandemia acelerou a adoção de tecnologias educacionais e metodologias de ensino inovadoras. Instituições de ensino começaram a explorar formas híbridas de ensino, combinando aulas presenciais e online, o que pode representar uma transformação duradoura no setor educacional. Ainda nisso, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2024), com base na sua pesquisa reforça que houve ainda em 2021, já com declaração da proclamação da OMS variação percentual de escolas que adotaram apenas a estratégia de mediação de ensino remota durante o ano letivo de 2021, como pode-se observar na figura 1.

Figura 1: Percentual de escolas que adotaram estratégia de mediação de ensino remoto durante ano letivo 2021.

Percentual de escolas que adotaram apenas a estratégia de mediação de ensino remota durante o ano letivo de 2021 – Brasil 2021.



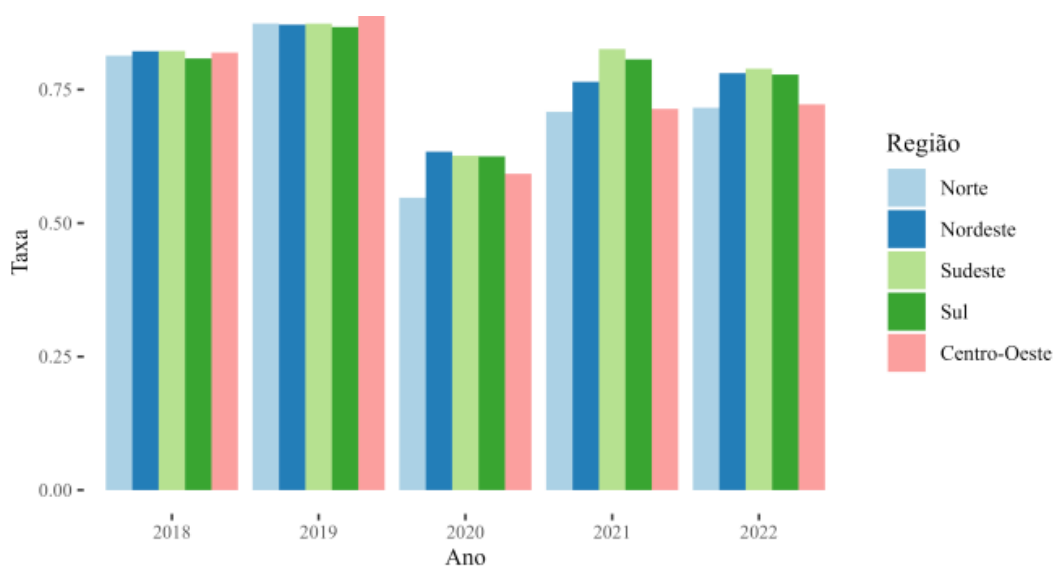
Fonte: INEP, (2024)

Com base nos dados apontados na Imagem 1, pode-se reforçar que mesmo com a pandemia de COVID-19, ainda houve certa resistência por parte das escolas, professores e, até mesmo no sistema educacional do país na implementação do ensino remoto. Essa resistência teve uma porcentagem maior nas instituições privadas, com um percentual de 6% como apresenta a Imagem 1. Por meio desta, justifica Prata-Linhares *et al.*, (2020) que no Brasil, mais de 80% dos professores não tinham experiência com ensino remoto e se sentiam pouco preparados para lecionar nesse formato. E, isso gerou impacto educação brasileira de maneira profun-

da e extenso, com implicações significativas nas notas e na participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Mugnol; Filho, 2023).

De acordo com base dos microdados disponibilizados pelo INEP sobre cada edição do ENEM⁵, fara-se necessário para uma compreensão sobre os impactos da pandemia em estudo no sistema educacional brasileiro. Segundo Ventura *et al.*; (2020) Mugnol e Filho, (2023) para cada ano é possível obter os resultados de cada inscrito no exame, o que inclui sua presença e nota nas partes objetivas e na redação, bem como características socioeconômicas do estudante, informadas pelo próprio no momento da inscrição, tais como raça/cor, sexo, escolaridade dos pais, região geográfica, tipo da escola frequentada (pública ou privada), se a sua residência possui acesso à internet e o município no qual a prova foi realizada. Nesse sentido, selecionou-se o período de 2018 a 2022, através de taxa de participantes por inscritos classificados apresenta a Figura 2 e, nota média por região na Figura 3. Isso, se justifica no sentido de que os anos 2020 e 2021 são caracterizados como anos de pandemia, pois foram nesses anos que o ensino remoto foi mais presente nas escolas do país.

Figura 2: Taxa de participantes por inscritos (2018 a 2022)



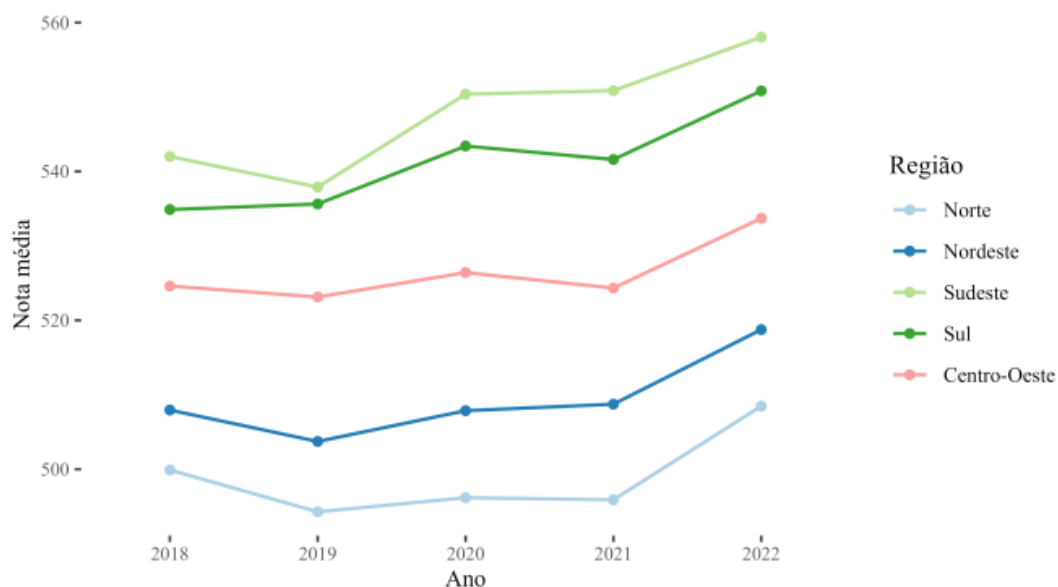
Fonte: INEP, (2024)

A partir da Figura acima colocada, por região percebe-se as disparidades ocorridas na recuperação, com as regiões Sul e o Sudeste (e, em certa medida, o Nordeste) se aproximando dos níveis pré-pandemia em 2022. Por outro lado, o Centro-Oeste e, principalmente, a região Norte apresentaram apenas uma recuperação parcial. Esses dados na percepção de Ventura *et al.*, (2020) reforçam a tese que não apenas a distância entre diferentes grupos socioeconômicos foi ampliada, mas também que a recuperação ocorreu de forma desigual. Desde mesmo modo a seguir a Figura 2, retrata sobre a nota média dos estudantes por região.

A análise da nota média por região, pode-se observar a partir da Figura 2 que, as regiões Sul e Sudeste obtiveram aumentos significativos nas suas médias em 2020. Já, nas regiões Norte e Nordeste se mantiveram mais estáveis. Em 2021 e 2022 as trajetórias foram mais semelhantes, reforçando a ideia que não apenas a distância entre os grupos de diferentes condições socioeconômicas aumentou, mas também não houve uma recuperação desse atraso após a pandemia.

De modo geral, em relação aos pontos colocados com base nas Figuras 1 e 2, o número de inscritos sofreu uma queda consistente, de mais de 8 milhões para menos que 5 em 2020. Ainda se observa que, em 2020, embora o número de inscritos tenha aumentado, o de participantes caiu, indicando que muitos que se inscreveram na prova possam ter desistido de fazê-la. Disso seguiu-se uma queda brusca nos inscritos e participantes de 2021, isso, reforça a sensação que os meses de aulas remotas foram desmotivantes para os estudantes, com muitos possivelmente tendo adiado ou até mesmo desistido de ingressar em um curso superior (Mugnolo; Filho, 2023).

Figura 3: Nota média por região (2018 a 2022)



Fonte: INEP, (2024)

ENSINO REMOTO NO BRASIL

O Ensino Remoto ou Aula Remota no âmbito de Moreira; Schlemmer (2020) significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Esse método na visão dos mesmos, pode ser considerada como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo. Essa modalidade de ensino, foi aderida em função das restrições impostas pelo COVID-19, no que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Porém, suas raízes podem ser traçadas até o ensino por correspondência no século XIX, quando os alunos recebiam materiais de estudo e enviavam de volta suas lições para correção. Segundo Costa (2019) com a evolução tecnológica, especialmente a partir da década de 1990, o desenvolvimento da internet e das tecnologias digitais possibilitou a expansão do ensino a distância e, posteriormente, do ensino remoto.

Esse conceito, de acordo com Moreira; Schlemmer (2020) e Santos (2021) muitas das vezes assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em

rede. Porém, na atual circunstâncias em que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias crise pandémico do COVID19. Antes dessa crise, já existiu outros períodos de crises⁶ onde foram implementadas modelos viáveis de Ensino Remoto (Moreira; Schlemmer, 2020).

No Brasil, essa modalidade de ensino só foi adotada de maneira emergencial para garantir a continuidade dos estudos de crianças, adolescentes e jovens mediante a crise sanitária. Ou seja, as aulas remotas surgiram como uma alternativa para reduzir os impactos negativos do distanciamento social no processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, Santos (2021) reforça que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi um modelo proposto no país para lidar com o problema. Essas novas práticas pedagógicas e de ensino, com base em Boaventura *et al.* (2022) envolveu não somente as escolas, mas também, os Governos municipais, estaduais e Federal, de modo a garantir a superação das dificuldades encontradas.

A implementação da educação remota emergencial de modo geral com base nos levantamentos de Arruda (2020) conta com número significativamente relevante de pessoas sem acesso às tecnologias digitais. Esse modelo segundo INEP (2021) 92% das escolas de educação básica adotaram essas estratégias ou de ensino híbrido e 14,45% ajustaram a data de término do ano letivo. Além disso, nesse universo da educação básica, 72,3% das escolas recorreram à reorganização curricular para priorizar habilidades e conteúdos.

De maneira geral, foi a pandemia de COVID-19 que levou à adoção emergencial do ensino remoto no Brasil, e isso se deu através da medida formalizada pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2020. Esse cenário trouxe diversas consequências para o sistema educacional, abrangendo aspectos pedagógicos, tecnológicos e sociais (Arruda, 2020). Tanto o MEC quanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) têm realizado estudos para avaliar os impactos dessa transição (Mec., 2024).

A implementação do ensino remoto no Brasil teve uma série de consequências significativas (Oliveira *et al.*, 2021). Para uma melhor compreensão desenvolveu-se um Quadro 1, apontando especificidades.

Quadro 1: Consequências da implementação do Ensino Remoto

Consequências	Especificidades
Desigualdade no acesso à Educação	Uma das principais consequências foi a ampliação das desigualdades educacionais. Segundo INEP (2024), muitos estudantes de áreas rurais e regiões periféricas urbanas não tinham acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas remotas. Essa falta de infraestrutura tecnológica exacerbou as disparidades já existentes no sistema educacional brasileiro
Impacto na Qualidade do Ensino	Segundo MEC, A qualidade do ensino também foi afetada. O ensino remoto resultou em dificuldades para manter o mesmo nível de interação e engajamento que o ensino presencial proporciona. Muitos professores e alunos enfrentaram desafios técnicos e pedagógicos ao tentar se adaptar às novas plataformas digitais e metodologias de ensino a distância.
Desafios para os Professores	Os professores, de acordo com o MEC, enfrentaram uma curva de aprendizado acentuada para se familiarizarem com as ferramentas digitais. A falta de capacitação adequada e o tempo limitado para adaptação prejudicaram a eficácia do ensino remoto. Muitos educadores relataram dificuldades em manter a atenção dos alunos e em adaptar o conteúdo para o formato online.
Efeitos Psicológicos e Sociais	Além das questões técnicas e pedagógicas, a implementação do ensino remoto teve impactos psicológicos e sociais significativos. Segundo o INEP, o isolamento social e a falta de interação presencial com colegas e professores afetaram negativamente a saúde mental de muitos estudantes. Problemas como ansiedade, estresse e desmotivação foram frequentemente relatados, afetando o desempenho acadêmico.
Adaptação e Inovação	Apesar das dificuldades, a crise também impulsionou inovações importantes. O MEC destaca que muitas instituições educacionais adotaram rapidamente novas tecnologias e metodologias pedagógicas, o que pode ter efeitos positivos a longo prazo. A experiência forçada com o ensino remoto também levou à criação de novos recursos e estratégias que podem ser incorporados no futuro, mesmo após o retorno ao ensino presencial MEC (2021).

Fonte: elaboração do autor, (2024)

A implementação do ensino remoto no Brasil, motivada pela pandemia de COVID-19, com base no Quadro 1 teve consequências amplas e profundas. As desigualdades no acesso à tecnologia foram exacerbadas, a qualidade do ensino foi desafiada, e tanto professores quanto alunos enfrentaram dificuldades técnicas e pedagógicas. No entanto, a crise também serviu como um catalisador para a inovação educacional, promovendo o uso de novas tecnologias e metodologias que podem beneficiar o sistema educacional a longo prazo (Oliveira *et al.*, 2021). Diante desse cenário, durante esse período a partir das características supracolocadas, pode-se frisar que foram essenciais para construir um sistema educacional mais resiliente e inclusivo no futuro, capaz de enfrentar crises e se adaptar a novas realidades tecnológicas.

Com base nos aportes apontados, nada mais viável para o cumprimento do escopo colocado sobre o estudo, apresentar as considerações finais, como apresenta o tópico a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil representou um marco significativo na história da educação pública do país. Frente aos desafios impostos pelo distanciamento social, as instituições educacionais foram compelidas a buscar alternativas inovadoras para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A análise das práticas pedagógicas adotadas durante este período revela uma série de lições e experiências que podem contribuir para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Primeiramente, a pandemia evidenciou e, em alguns casos, ampliou as desigualdades educacionais preexistentes. O acesso limitado à internet e a dispositivos tecnológicos foi um dos principais obstáculos enfrentados, especialmente por estudantes de áreas rurais e periféricas. Esta realidade destacou a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, garantindo que todos os alunos tenham as condições necessárias para participar plenamente do processo educacional.

Por outro lado, a crise sanitária também acelerou a incorporação de tecnologias digitais no ensino, promovendo a inovação pedagógica. Professores e gestores educacionais foram desafiados a adaptar suas metodologias, desenvolvendo novas estratégias para engajar os alunos e promover a aprendizagem à distância. A experiência com o ensino remoto revelou o potencial dessas ferramentas tecnológicas como complemento à educação tradicional, sugerindo um futuro em que modelos híbridos de ensino possam ser adotados de forma mais ampla.

Além disso, o papel do Estado na promoção da equidade educacional e no suporte a professores e alunos foi crucial durante a pandemia. Investimentos em capacitação docente e em infraestrutura tecnológica foram fundamentais para mitigar os impactos negativos do ensino remoto e assegurar a continuidade do aprendizado. A pandemia deixou claro que um sistema educacional resiliente e inclusivo depende de políticas públicas eficazes e de um compromisso contínuo com a qualidade da educação.

Em suma, a experiência do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 no Brasil trouxe à tona a necessidade de repensar o modelo educacional vigente, incorporando práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas de um mundo cada vez mais digital. O aprendizado obtido durante esse período deve servir como base para a construção de um sistema educacional mais equitativo, acessível e preparado para enfrentar futuras crises. Assim, a educação brasileira pode avançar, utilizando as lições da pandemia para transformar desafios em oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

NOTAS

1. Disponível em: <[https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov))>.
2. Disponível em: <<https://webarchive.unesco.org/web/20220626203817/https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>.
3. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias#:~:text=Portaria%20n%C2%B0%20343%2C%20de,Novo%20Coronav%C3%A9rus%20-%20COVID-19>>.
4. É uma modalidade educacional onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre à distância, utilizando-se de tecnologias de informação e comunicação (TICs), onde o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede (Moreira; Schlemmer, 2020).
5. O exame no qual consiste em uma redação e quatro provas objetivas (Ciências Naturais e suas Tecnologias, Língua- gens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias).
6. Em países do Médio Oriente, onde a educação é interrompida constantemente, devido aos conflitos armados, para tirar as crianças das ruas e mantê-las em segurança, o Ensino Remoto emergencial é usado para que as atividades escolares não sejam interrompidas (Moreira; Schlemmer, 2020).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. [TESTE] **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.
- ARRUD, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(1), 257–275. Disponível em: <<https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>>. Acesso em: 03 Jun. 2024.
- BOAVENTURA, Guilherme do Prado. OLIVEIRA, Joilsa Fonseca de. RIOS, Thalyta Amália Lima. **Implementação do ensino remoto e uso das tecnologias nas redes públicas de ensino**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 11, Vol. 11, pp. 117-130. Novembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/implementacao-do-ensino>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/implementacao-do-ensino>. Acesso em: 03 Jun. 2024.
- COSTA, A. R. F. Fundamentos Teóricos da Educação a Distância. In: Industrialização do ensino e política de educação a distância [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2019, pp. 37-100. **Ensino e aprendizagem collection**, vol. 4. ISBN: 978-85-7879-350-0. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788578793500.0003>>. Acesso em: 03 Jun. 2024.
- FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). **Educação em tempo de mudança**, p. 277-287, 2008.
- FULLAN, Michael. **Reforma integral da escola: problemas e promessas**. Chicago, IL: Chicago Community Trust, 2001.
- GOMES, Thalia Dina Silva *et al.* **Reflexões sobre a (ex)inclusão Digital no Ensino Remoto: um estudo na Unidade Escolar José Magalhães Ribeiro, Município de Lagoa do Barro, PI**.
- HERNANDEZ, John C. Compreendendo a retenção de estudantes universitários latinos. **Jornal de Desenvolvimento de Estudantes Universitários**, 2000.
- LIMA, Sônia Maria Pereira de. **Inovação pedagógica**, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI. 2017. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

- MARQUES SANTOS, Diego. **A Pandemia e o Ensino Remoto: Um Relato de Experiência no PRP**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Piauí (UESPI)-Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira-Parnaíba.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A criatividade na escola: três fases de trabalho. **Linhas críticas**, v. 15, pág. 189-206, 2002.
- MENEZES FILHO, Naercio Aquino; MUGNOL, Júlio César Ballen. **Impacto da Pandemia de COVID-19 na Educação Brasileira**. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2020). Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020. **Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. MEC. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 Mai. 2024.
- MORAIS, Gleison Araujo. Refletindo inclusão digital no ensino superior em tempos de pandemia: ações que transformam exclusão na inclusão no ensino remoto emergencial. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2020.
- MOREIRA, J. A. ; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- PRATA-LINHARES, Martha; FONTOURA, Helena Amaral da; COSTA, Roberta. O início da pandemia da Covid-19: as secretarias estaduais de educação nas redes sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.
- RODRIGUES, Ian Xavier *et al.* **A inclusão digital como corolário do Direito à Educação**: análise dos impactos da pandemia de COVID-19 no Brasil. 2021.
- SACRISTÁN, MARIA-DOLORES. Seleção para resistência a doenças em culturas de Brassica. **Hereditas**, v. 103, pág. 57-63, 1985.
- SENA, Michel Canuto de et al. OS EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 107-119, abr. 2021. ISSN 2594-8261. Disponível em: <<http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/LexCult/article/view/511>>. Acesso em: 04 jun. 2024. doi: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v5n1p107-119>.
- SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.
- UNESCO (2020). **COVID-19 impact on education**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 23 Mai. 2024.
- UNESCO (2020a). **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 03 Jun. 2024.
- UNESCO (2020b). **COVID-19 impact on education**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 03 Jun. 2024.
- VENTURA, Deisy de Freitas Lima et al. Desafios da pandemia de COVID-19: por uma agenda brasileira de pesquisa em saúde global e sustentabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00040620, 2020.
- VIEIRA, M. F.; & SECO, C. (2020). Education in the context of the COVID-19 pandemic: a systematic literature review (A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura). **Brazilian Journal of Computers in Education** (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE), 28, 1013- 1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013

Análise das Atitudes à Pessoa Autista por Acadêmicos de Cursos da Saúde

Analysis of Attitudes Towards Autistic People by Academics from Health Courses

Nathalia Valoura Mendes¹, Elisa Maria Bezerra Maia² e Larissa Djanilda Parra da Luz³

1. Enfermeira pelo Centro Universitário Descomplica UniAmérica.
2. Enfermeira. Mestre pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Docente do colegiado de Enfermagem do Centro Universitário Descomplica UniAmérica.
3. Sanitarista. Doutoranda em Saúde Pública e Meio Ambiente pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Docente do colegiado de Enfermagem do Centro Universitário Descomplica UniAmérica.

nmendesfoz@gmail.com ; elisa.maia@descomplica.com.br e larissa.luz@descomplica.com.br

Palavras-chave

Acadêmico
Autismo
Enfermagem

Keywords

Academic
Autism
Nursing

Resumo:

Introdução: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. Com isso, é importante que os acadêmicos de cursos da área da saúde aprendam sobre TEA durante a graduação para estarem preparados, visto que serão futuros profissionais que atuarão na assistência e cuidado a pessoa autista. Objetivo: Apresentar a análise das atitudes dos acadêmicos de cursos da área da saúde de uma instituição de ensino superior de Foz do Iguaçu/PR. Metodologia: Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, realizado com acadêmicos de cursos da área da saúde em um Centro Universitário em Foz do Iguaçu/PR. Para a pesquisa, foi utilizado um questionário com 23 questões com escala tipo Likert. As informações foram coletadas e analisadas no software Microsoft Office Excel e no Epi Info 7.2.5.0. Resultados: A pesquisa demonstrou que o nível de empatia e atendimento humanizado que os acadêmicos de cursos da área da saúde têm em relação à pessoa com autismo em três esferas, observando.

Abstract:

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development, behavioral manifestations, deficits in communication and social interaction, repetitive and stereotyped behavior patterns. Therefore, it is important that students taking health courses learn about ASD during their undergraduate studies to be prepared, as they will be future professionals who will work in assisting and caring for autistic people. Objective: To present an analysis of the attitudes of students taking health courses at a higher education institution in Foz do Iguaçu/PR. Methodology: This is a quantitative study, carried out with academics from health courses at a University Center in Foz do Iguaçu/PR. For the research, a questionnaire with 23 questions with a Likert scale was used. The information was collected and analyzed using Microsoft Office Excel and Epi Info 7.2.5.0 software. Results: The research demonstrated that the level of empathy and humanized care that students on health courses have in relation to people with autism in three spheres, observing.

Artigo recebido em: 26.01.2024.

Aprovado para publicação em: 28.02.2024.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (BRASIL, 2023).

O termo Autismo foi usado a primeira vez por Eugen Bleuer, no ano de 1911, para contar sobre um tipo de esquizofrenia de um indivíduo com dissociação da realidade. A partir de 1943, Leo Kanner, estabeleceu a diferenciação entre o autismo e a esquizofrenia evidenciando o início precoce após um estudo clínico específico que envolveu análises de 11 casos de crianças com dificuldades comuns (KANNER, 1943). Sabe-se que é possível um diagnóstico precoce do TEA, quando apresentado sintomas, diferente da esquizofrenia.

Em 1944, enquanto o autor Kanner realizava estudos sobre essa nova “doença mental”, o cientista Hans Asperger publicou sua tese a respeito das “personalidades artísticas” onde observou a apresentação de casos semelhantes aos de Kanner. Ele acompanhou crianças que podiam compensar suas dificuldades devido ao alto nível de pensamento, linguagem e inteligência, condição que ficou conhecida como Síndrome de Asperger (FERREIRA, 2018).

No decorrer do tempo, foram adotadas diferentes nomenclaturas e descrições para abarcar o quadro clínico do Autismo. A partir da publicação da quinta edição do DSM-5 (APA, 2013), as categorias diagnósticas Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno Degenerativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação passaram a ser classificadas unicamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com isso, e em consonância com as teorias e evidências na área, a até então conhecida “tríade diagnóstica” (linguagem, comunicação e comportamento) passou a considerar apenas dois domínios: desenvolvimento sociocomunicativo e padrões comportamentais (JULIO-COSTA E ANTUNES, 2017; APA, 2013).

Os sinais de alerta podem ser percebidos nos primeiros anos de vida da criança, sendo estabelecido o diagnóstico entre 2 e 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino, quanto mais oportuno o diagnóstico do TEA e o encaminhamento para intervenções comportamentais e o apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo (BRASIL, 2023).

Em 27 de dezembro de 2012, foi decretada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que alterou o artigo 98 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Onde considera uma pessoa com TEA aquela portadora de deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, marcada por comunicação verbal e não verbal; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotina e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A etiologia do TEA ainda é desconhecida, estudos científicos apontam que ainda não há uma causa única, mas sim a interação de fatores genéticos e ambientais, vale ressaltar que os fatores ambientais podem aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas (BRASIL, 2022).

Percebe-se como é fundamental a promoção de reflexões e propagação de informações sobre o autismo na sociedade a fim de conhecer o transtorno e suas particularidades para, então, estimular a compreensão da comunidade no intuito de combater o preconceito, que afeta a pessoa autista e sua família. Importante refor-

mular em nível de formação acadêmica, o que é crítico em cursos de áreas da saúde, assim possibilitando a reflexão sobre as práticas e a conscientização do autismo, visto que serão futuros profissionais que atuarão na assistência e no cuidado de pessoas autistas (DIAS, *et al.*, 2021).

A intervenção precoce é fundamental para pessoas com TEA e deve começar assim que a condição for altamente suspeita ou confirmada. Com base nisso, seleciona-se o melhor tipo de intervenção isolada (psicológica, médica e educacional) ou combinada de acordo com as características do paciente. Enfatiza-se que a intervenção precoce auxilia a pessoa com TEA e seus familiares a superar dificuldade (VIEIRA, 2019).

Para os acadêmicos da área da saúde é muito importante receber conteúdos sobre TEA para ajudar a prepará-los na transição para a prática profissional, o uso de simulações realistas de autismo melhora a percepção dos estudantes de enfermagem sobre a aquisição de conhecimento e habilidades no tratamento ao paciente com TEA. Mesmo expressando sentimentos como medo, ansiedade e exaustão durante a simulação de uma pessoa com o transtorno autista, os acadêmicos relataram que a simulação forneceu um cenário realista e que foi desafiador, estimulante e proporcionou uma oportunidade de aprendizado (MCLINTOSH, *et al.*, 2018).

A compreensão limitada do transtorno do espectro do autismo entre os alunos do curso da área da saúde é preocupante, pois espera-se que eles futuros profissionais prestem cuidados diretamente ao paciente e sua família. Se a questão da conscientização e de conhecimento sobre o autismo forem ignorados, isso implicará diretamente a diagnósticos preciso, e levará mais tempo para concluir o caso, afetando os resultados das intervenções, que são melhores quando iniciado precocemente (CHANSA-KABALI; NYONI; MWANZA. 2019).

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo em 2008, um dia de grande importância para reconhecer a condição do autismo e apoiar as ações existentes para permitir que esses indivíduos alcancem um melhor desenvolvimento.

Contudo, considerando a difusão das informações sobre o autismo na sociedade atual, este estudo teve como objetivo analisar das atitudes e do atendimento humanizado que os acadêmicos de cursos da área da saúde de uma instituição de ensino superior teriam ao abordarem à pessoa com transtorno do espectro autista.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tratou-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, com estudantes de cursos da saúde de uma instituição de ensino superior de Foz do Iguaçu/PR, para analisar as atitudes sobre a assistência humanizada prestada ao abordarem pessoas com TEA.

Para computar o nível de conhecimento dos acadêmicos sobre o TEA, foi utilizado um questionário com 23 perguntas a partir de Escala Likert (TAVEIRA, 2020).

O Centro Universitário onde será realizado a pesquisa, contava com 151 alunos matriculados no curso de biomedicina, 85 alunos no curso de farmácia, 124 alunos no curso de fisioterapia, 70 alunos no curso de educação física, 171 alunos no curso de enfermagem, 117 alunos no curso de nutrição. Após a aplicação do formulário, foi realizado um levantamento dos dados coletados e posteriormente as informações foram submetidas a análise e tabulação.

Para a presente pesquisa foi utilizado um questionário online elaborado e disponibilizado pelo Google Forms para coletar informações dos acadêmicos de cursos da área da saúde de uma instituição de ensino superior. O questionário foi composto por dados sociodemográficos como: sexo, idade, curso matriculado, perí-

odo do curso matriculado, e a pesquisa em si que versa sobre: atitudes frente a pessoa com autismo, familiaridade e experiência com pessoas autistas, conhecimentos gerais sobre o autismo.

O instrumento apresenta variáveis relacionadas aos dados sociodemográficos (sexo, faixa etária, nacionalidade, local de residência, estado civil, formação acadêmica, situação profissional e rendimento familiar); Fator de conhecimento em relação ao desenvolvimento da criança; Fator conhecimento comportamental; Fator conhecimento das capacidades e Direitos; Fator desconforto; e Fator sensibilidade e Atitudes positivas e negativas apresentadas pelos estudantes em relação à interação com pessoas com autismo. Apresentou-se também dois casos personalizados, que para melhor análise, são apresentados com pessoas portadoras de TEA, com características leves e graves, com diferentes níveis de cognição em diferentes circunstâncias (TA-VEIRA, 2020).

O questionário ATT-AUT tem como objetivo principal avaliar as atitudes em relação ao autismo, ele é composto por 23 questões estruturadas do tipo LIKERT, em uma escala de seis pontos com a seguinte sequência: (1) concordo totalmente, (2) concordo, (3) nem concordo e nem discordo, (4) discordo, (5) discordo totalmente e (9) não sei, e será apresentado com atitudes positivas e negativas. Ele está dividido em 04 domínios: opinião sobre o autismo (05 questões), sentimentos e atitudes sobre o autismo (4 questões), sobre familiaridade ou experiência com pessoas autistas (06 questões) e sobre o perfil do entrevistado (08 questões).

Para a análise de todos os dados coletados e informações levantadas foram colocadas em um arquivo do Microsoft Office Excel para a avaliação quantitativa. Assim, os dados foram submetidos a uma análise bivariada por meio do Software Epi Info 7.2.5.0, e os resultados foram apresentados em formato tabular. Para descrever os resultados pesquisados, conhecimento de fatores associados ao Autismo; Comportamental; Capacidades e Direitos; Interação; Atitudes Desconfortáveis e Sensibilidade. O item “Atitudes” foi organizado em duas categorias, sendo elas: positivas (0 até 2,50) e negativas (2,51 até 5,0). As atitudes positivas e negativas podem ser arbitradas como conhecimento correto ou incorreto, segundo a literatura atual (Referência).

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tendo parecer favorável registrado no CAAE N° 70540123.4.0000.0107.

RESULTADOS

Participaram desta pesquisa 129 acadêmicos respondentes dos cursos da área da saúde, correspondente a 18% do total de matriculados, porém 6 deles não assinaram o TCLE e 13 deles são menores de dezoito anos e foram excluídos da pesquisa. Assim, a amostra contou com um total de 110 acadêmicos.

Quanto ao perfil sociodemográfico dos participantes desta pesquisa observou-se que a amostra foi composta por pessoas com faixa etária predominante entre 20 e 24 anos (57,27%), do sexo feminino (82,73%), solteiros (76,85%), no 4º período (20%), brasileiros (98,15%) e predominantemente estavam cursando enfermagem (34,55%) (Tabela 1).

Em relação aos fatores conhecimento sobre a causas de TEA (Tabela 2), em geral a média destes fatores foi de 3,72, correspondendo a atitudes negativas frente ao TEA. Tal fator correspondente ao que pode influenciar no desenvolvimento e corroborar para o desenvolvimento do Autismo na criança, o item “Vacina tríplice” aparece com a maior média = 4,76, em relação aos demais fatores “Problemas na relação entre pais pouco afetuosos” e “Ao baixo peso da criança ao nascimento” tiveram a mesma média 4,14-4,15, o que obteve a menor média foi o fator “Algum problema genético” (2,19) representando uma atitude positiva.

Tabela 1: Distribuição frequência absoluta e percentual das variáveis relacionadas ao perfil dos estudantes de ensino superior na área da saúde, 2023.

Sexo	Frequência absoluta (n)	Percentual (%)
Feminino	91	82,73%
Masculino	19	17,27%
TOTAL	110	100,00%
Faixa etária	Frequência absoluta (n)	Percentual (%)
15 a 19 anos	22	20%
20 a 29 anos	76	69,08%
30 a 39 anos	10	9,09%
40 a 49 anos	2	1,82%
TOTAL	110	100,00%
Cursos de graduação	Frequência absoluta (n)	Percentual (%)
Biomedicina	26	23,64%
Educação Física	3	2,73%
Enfermagem	38	34,55%
Farmácia	17	15,45%
Fisioterapia	9	8,18%
Nutrição	17	15,45%
TOTAL	110	100,00%
Estado civil	Frequência absoluta (n)	Percentual (%)
Casado (a)	11	10,19%
Divorciado (a)	1	0,93%
Solteiro (a)	83	76,85%
União estável	13	12,04%
TOTAL	108	100,00%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação aos conhecimentos da categoria “Comportamental” envolvendo todos os itens, o que obteve a maior média foi “Não fala” com média de 3,32, sendo uma negativa e o item que obteve menor média foi “Tem a inteligência acima da média ou é superdotada” representando uma média de 2,6 e caracterizando-se por ser uma atitude positiva (Tabela 3).

Na (Tabela 4), é possível observar a percepção dos acadêmicos sobre conhecimento das capacidades e diretos das pessoas com TEA, o item de maior média foi “Dar o seu consentimento para receber cuidados médicos” representando 2,53 seguido do item “Direito de beber álcool” com média de 2,25, sendo as atitudes negativas; já com as menores médias os itens de atitudes positiva foram “Participar de atividades de lazer em grupo, tais como futebol, teatro, etc” 1,48 e com 1,54 “Direitos iguais a qualquer outra pessoa”.

As tabelas (Tabela 5), (Tabela 6), (Tabela 7) estão relacionadas com o questionário ATT-AUT que tratam de dois casos dos personagens Antônio, caso leve, e Rafael, caso grave.

Tabela 2: Média dos conhecimentos dos fatores associados ao Autismo pelos estudantes de ensino superior na área da saúde, 2023.

Fatores e itens	Média 3,72	Variância 2,72	DP 1,62	Atitude positiva (1 e 2)	Neutros (3 e 9)	Atitude negativa (4 e 5)
Vacina tríplice	4,75	3,95	1,99	5 – 5%	43 – 39%	62 – 56%
Problemas durante a gestação e/ou parto	3,06	3,75	1,94	57 – 51%	28 – 25%	25 – 23%
Falta de estimulação na infância	3,75	1,92	1,38	20 – 18%	29 – 26%	61 – 55%
Contextos sociais de pobreza	4,05	1,18	1,09	8 – 7%	23 – 31%	79 – 72%
Algum problema genético	2,18	3,12	1,77	87 – 79%	17 – 15%	6 – 5%
Ao baixo peso da criança ao nascimento	4,15	2,40	1,55	10 – 9%	34 – 31%	66 – 60%
Problemas na relação entre pais pouco afetuosos e seus filhos	4,14	2,71	1,64	15 – 14%	30 – 27%	65 – 59%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Tabela 3: Média dos conhecimentos relacionados a categoria Comportamental pelos estudantes de ensino superior na área da saúde, 2023.

Fatores e itens	Média 3,14	Variância 1,76	DP 2	Atitude posit. (1 e 2)	Neutros (3 e 9)	Atitude negativa (4 e 5)
Tem inteligência acima da média ou é superdotada	2,60	1,86	1,36	58 – 53%	34 – 31%	18 – 16%
Não tem interesse em se relacionar com os colegas	3,14	1,83	1,35	41 – 37%	29 – 26%	40 – 36%
Torna-se agressiva com facilidade	3,32	1,98	1,41	32 – 29%	33 – 30%	45 – 41%
Não fala	3,49	1,37	1,17	22 – 20%	30 – 27%	58 – 53%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação à interação com os portadores de TEA (Tabela 5), no caso de Antônio nota-se que a atitude negativa foi “adotar uma criança como Antônio” 2,6% e como atitude positiva foi “Aceitação de Antônio como amigo do seu filho ou filha” 1,6. No caso grave atitude negativa foi “Aceitação de Rafael trabalhar na creche/escola do seu filho” 3,19 e a atitude positiva “Aceitação de ajuda pelo Rafael em uma loja de eletrônicos” 2,2.

A Tabela 6 apresentou atitudes de desconforto em relação aos casos de Antônio e Rafael. A situação com a média mais alta no caso de Antônio foi “Mudaria de lugar se ele sentasse ao seu lado no ônibus” 4,37, seguida de “Sentir medo” 4,3, sendo a atitude positiva “Responder a Antônio se ele se dirigisse a você no ônibus” 1,74, e “Aceitaria ser servido num café por Antônio” 1,63. Já em relação ao caso de Rafael a atitude negativa foi “sentir medo” 4,16, seguida de “Mudaria de lugar se ele sentasse ao seu lado no ônibus 4,15”, já as atitudes positivas foram “Aceitaria ser servido num café por Rafael 2,13” e “Responderia Rafael se ele se dirigisse a você no ônibus”.

Tabela 4: Média de conhecimento sobre as capacidades e direitos pelos estudantes de ensino superior na área da saúde, 2023.

Fatores e itens	Média 1,99	Variância 1,11	DP 1,01	Atitude positiva (1 e 2)	Neutros (3 e 9)	Atitude negativa (4 e 5)
Manter um emprego	2,15	1,19	1,09	80 – 71%	23 – 21%	7 – 7%
Usar os transportes públicos sem ajuda	2,23	0,82	0,91	78 – 71%	23 – 21%	11 – 9%
Lidar com dinheiro	2,25	1,12	1,06	78 – 71%	24 – 21%	8 – 7%
Manter um diálogo	2,24	0,73	0,86	78 – 71%	20 – 18%	12 – 11%
Manter um relacionamento amoroso	2,34	2,02	1,42	77 – 70%	27 – 26%	6 – 7%
Praticar esporte	1,95	0,65	0,81	93 – 85%	12 – 11%	5 – 4%
Andar desacompanhada pela cidade	2,31	0,71	0,84	71 – 65%	28 – 25%	11 – 10%
Ler	1,95	1,09	1,04	95 – 86%	9 – 8%	6 – 6%
Aprender	1,88	1,04	1,02	97 – 88%	9 – 8%	4 – 4%
Trabalhar	1,94	0,61	0,78	92 – 84%	12 – 11%	6 – 5%
Tomar decisões	2,08	0,72	0,85	83 – 75%	20 – 18%	7 – 6%
Falar sobre os seus problemas de saúde	2,25	1,24	1,11	74 – 86%	9 – 8%	6 – 5%
Dar o seu consentimento para receber cuidados médicos	2,53	3,22	1,80	71 – 65%	31 – 28%	8 – 7%
Direito como as pessoas que não têm autismo de tomar decisões sobre sua vida	1,81	0,65	0,81	101 – 92%	9 – 8%	0
Direito de casar	1,69	1,41	1,19	101 – 92%	8 – 6%	1 – 1%
Direito de beber álcool	2,52	2,67	1,64	59 – 54%	42 – 38%	9 – 8%
Direito de ter relações sexuais	1,76	1,06	1,03	94 – 85%	15 – 13%	1 – 1%
Direito de votar	1,57	0,41	0,64	103 – 94%	6 – 5%	1 – 1%
Direito de ter filhos	1,81	1,50	1,22	96 – 81%	13 – 12%	1 – 1%
Direitos iguais a qualquer outra pessoa	1,54	0,42	0,65	101 – 92%	9 – 8%	0
Trabalhar num local comum ao dos outros trabalhadores	1,61	0,86	0,93	92 – 84%	12 – 11%	6 – 5%
Participar de atividades de lazer em grupos, tais como futebol, teatro, etc	1,47	0,32	0,57	93 – 85%	12 – 11%	5 – 5%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação ao fator sensibilidade dos acadêmicos sobre os casos leve e grave, o item de maior negativa com Antônio foi “Sentir pena” e “Sentir-se triste” ambos com 4,1 e “Sentir-se tocado ou comovido” 3,45. No caso grave o item de maior média foi “sentir-se triste” 3,86, seguido por “Sentir pena” 3,71, seguido de “Sentir-se tocado ou comovido” 3,23 (Tabela 7).

Tabela 5: Média dos fatores e itens relacionais a interação com Antônio e Rafael
(Estudo de caso) pelos estudantes de ensino superior na área da saúde, 2023.

Casos	Média	Variância	DP	Atitude positiva (1 e 2)	Neutros (3 e 9)	Atitude negativa (4 e 5)
Caso Antônio (leve)	2,24	2,07	1,32	Atitude positiva (1 e 2)	Neutros (3 e 9)	Atitude negativa (4 e 5)
Aceitação de Antônio trabalhar na creche/escola do seu filho	2,19	3,26	1,80	77 – 70%	22 – 20%	11 – 10%
Concordância em supervisionar o Antônio no seu trabalho	2,01	2,83	1,68	83 – 75%	18 – 16%	2 – 2%
Aceitação da ajuda de Antônio em loja de roupa	1,75	1,82	1,35	102 – 95%	5 – 5%	1 – 1%
Aceitação da ajuda de Antônio em loja de aparelhos eletrônicos	1,62	0,84	0,92	104 – 95%	6 – 5%	0
Aceitação de Antônio como amigo do seu filho	1,60	0,41	0,64	103 – 94%	6 – 5%	1 – 1%
Adotar uma criança como o Antônio	2,56	4,87	2,21	78 – 71%	29 – 26%	3 – 3%
Alugar um imóvel a Antônio	1,67	0,44	0,67	100 – 91%	9 – 8%	1 – 1%
Caso Rafael (grave)	2,56	3,36	1,81			
Aceitação de Rafael trabalhar na creche/escola do seu filho	3,18	4,44	2,11	49 – 45%	36 – 33%	25 – 23%
Concordância em supervisionar o Rafael no seu trabalho	2,37	3,01	1,73	83 – 75%	18 – 16%	9 – 8%
Aceitação da ajuda de Rafael em loja de roupa	2,18	2,10	1,45	88 – 80%	15 – 14%	7 – 6%
Aceitação da ajuda de Rafael em loja de aparelhos eletrônicos	2,17	2,11	1,45	88 – 80%	15 – 14%	7 – 6%
Aceitação de Rafael como amigo do seu filho	2,50	3,50	1,87	77 – 70%	22 – 20%	11 – 10%
Adotar uma criança como o Rafael	2,96	4,84	2,20			
Alugar um imóvel a Rafael	2,55	3,52	1,88	70 – 64%	28 – 25%	12 – 11%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

DISCUSSÃO

O resultado da pesquisa mostra que os acadêmicos apresentam um grau variado de conhecimento em relação ao Autismo, apresentando a maior média para vacina tríplice, algumas publicações e notícias associam o TEA com a prática vacinal, com foco na vacina tríplice viral, o que ratifica a grande maioria de respostas. Mesmo que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) não tenha comprovação qualquer que associe as vacinas com o aumento de casos de autismo na população. Para Tavera (2020), o item de maior média foi problemas na relação entre pais poucos afetuosos e seus filhos. Em outro estudo, destacou-se que a relação de pais pouco afetuosos aparece como uma atitude positiva tendo 6,0% da média (FARIA, 2018).

Em dois estudos distintos, observou-se que atitudes positivas com o fator “algum problema genético”, foi demonstrado com a média de 92,4% dos resultados (TAVERA, 2020; GRANDIN e PANEK, 2015). Os fatores genéticos envolvem diversas variações no código genético que controlam o desenvolvimento cerebral. A variação genética encontrada numa criança autista estará ausente em outra criança autista.

Tabela 6: Média dos fatores e itens relacionados ao desconforto dos acadêmicos frente aos casos de Antônio e Rafael.

Casos	Média	Variância	DP	Mediana	Moda amostral
Caso Antônio (leve)	3,17	1,4	1,17	3	3
Sentir medo	4,29	1,16	1,08	4	4
Sentir-se embaraçado	4,05	1,81	1,34	4	4
Ficar ansioso	4,25	2,00	1,42	4	4
Sentir-se inseguro	3,98	1,45	1,20	4	4
Ficar cauteloso	3,50	1,67	1,29	3,5	4
Sentir-se confortável em falar com ele	2,10	1,10	1,05	2	2
Mudaria de lugar se Antônio sentasse ao seu lado no ônibus	4,36	0,71	0,84	5	5
Responder a Antônio se ele se dirigisse a você no ônibus	1,74	1,88	1,37	1	1
Concordaria em trabalhar com o Antônio	1,76	1,41	1,19	2	1
Aceitaria ser servido num café por Antônio	1,63	0,80	0,90	2	2
Caso Rafael (grave)	3,24	2,49	1,57	3	3
Sentir medo	4,15	2,98	1,73	4	4
Sentir-se embaraçado	3,99	3,31	1,82	4	4
Ficar ansioso	3,81	2,34	1,53	4	4
Sentir-se inseguro	3,79	2,11	1,45	4	4
Ficar cauteloso	3,25	3,22	1,79	3	2
Sentir-se confortável em falar com ele	2,72	2,48	1,57	2	2
Mudaria de lugar se o Rafael fosse sentado ao seu lado no ônibus	4,15	1,58	1,26	4	4
Responderia a Rafael se ele se dirigisse a você no ônibus	2,10	2,29	1,51	2	2
Concordaria em trabalhar com o Rafael	2,33	2,52	1,59	2	2
Aceitaria ser servido num café por Rafael	2,13	2,08	1,44	2	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Tabela 7: Média dos fatores e itens relacionados a sensibilidade apresentada pelos acadêmicos em relação aos casos de Antônio e Rafael.

Casos	Média	Variância	DP	Mediana	Moda amostral
Caso Antônio (leve)	3,88	1,81	1,33	4	4
Sentir pena	4,10	1,49	1,22	4	4
Sentir-se triste	4,10	1,27	1,12	4	4
Sentir-se tocado ou comovido	3,45	2,69	1,64	3	4
Caso Rafael (grave)	3,60	2,61	1,61	4	3
Sentir pena	3,71	2,80	1,67	4	4
Sentir-se triste	3,85	2,66	1,63	4	4
Sentir-se tocado ou comovido	3,23	2,38	1,54	3	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação ao conhecimento comportamental, observou-se que o conhecimento dos acadêmicos é baixo, pois a maioria dos acadêmicos acha que a pessoa autista não fala, representando uma atitude negativa, por muitas vezes o autista não saber se expressar ou interagir com o próximo.

Já os fatores de conhecimento das capacidades e direitos da pessoa com TEA, o item que apresenta a atitude positiva “pessoas com autismo tem direito a participar de atividades de lazer em grupos, tais como futebol, teatro, etc”, seguida de “ter direitos iguais a qualquer outra pessoa”.

Para amparar a pessoa com deficiência, entre eles a pessoa autista, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), com objetivo de promover, proteger e assegurar, de forma plena e equitativa, os direitos humanos e de liberdade de todo indivíduo com deficiência, respeito e dignidade. Nesta convenção foram definidos alguns princípios, como por exemplo, ter liberdade de escolhas, autonomia individual, não discriminação, participação e inclusão na sociedade, entre outros. Esses princípios colaboram com o resultado em relação as atitudes positivas de respostas dos acadêmicos (BRASIL, 2010).

Segundo (LU, 2020) o conhecimento e as atitudes são importantes indicadores de autoeficácia profissional. Portanto a autoeficácia profissional para lidar com pessoas com TEA, pode ser melhorada, através da compreensão e atitudes em relação a pessoa com Autismo.

Essa formação pode ajudar a identificar atrasos no desenvolvimento e posterior encaminhamento para um especialista a fim de pensar no diagnóstico e laboração de um programa de tratamento único, mesmo que as disciplinas não abordem diretamente o tema Autismo, mas o fato do acadêmico ter acesso às matérias específicas que fale sobre o desenvolvimento infantil, pode contribuir para a capacitação e formação de profissionais mais preparados para atenderem casos de Transtornos (NOGUEIRA, 2022).

Na análise do fator interação aos personagens dos casos leve e grave respectivamente, mostra a dificuldade em acolher a pessoa com TEA na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que abrange ambas as dimensões da diferença, condições neurodivergentes e deficiências, que representam desafios importantes para pessoas com autismo e sua família. Neste sentido, há uma dimensão humanitária e ética para nossa sociedade, à medida que nossa compreensão anticapacitista avança sobre o tema, visamos reduzir barreiras sobre a falta de conhecimento. A falta de conhecimento é um fator significativo nos desafios diários que o indivíduo com TEA e sua família enfrentam, até mesmo no âmbito da saúde integral, desde a obtenção do diagnóstico até o acompanhamento médico ao longo da vida.

O resultado da pesquisa mostrou que os acadêmicos possuem conhecimentos sobre o autismo, e que a maioria deles tiveram atitudes positivas sobre os fatores estudados. Porém muitos dos acadêmicos apresentaram atitudes negativas sobre o tema, principalmente nos casos mais graves.

Reitera-se que há necessidade de intervenções estudantis que ampliem o conhecimento biológico e social para desmistificar o preconceito e a discriminação e, assim, reduzir atitudes negativas que contribuem para a estigmatização dos indivíduos com TEA.

Ainda, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas qualitativas sobre o tema buscando ampliar a compreensão das percepções dos acadêmicos sobre o TEA em seus diferentes níveis de complexidade.

REFERÊNCIAS

- AHMED, F.Y; EL KARMALAWY, E; HELME, E. Avaliação do conhecimento e atitude de alunos de escolas técnicas de enfermagem em relação a criança autista. **Egypt Nurs J**, v. 17, p. 117-125, 2020. Disponível em: <<https://www.enj.eg.net/text.asp?2020/17/2/117/320264>>. Acesso em: 20 de abr. 2023.
- ALMEIDA, L. M. S. et al. Estigma em relação ao transtorno do espectro autista em alunos de medicina. In: Anais do V Congresso Internacional e XXV Brasileiro da Abenepi, 2019, Vitória. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/abenepi/abenepi-2019/trabalhos/estigma-em-relacao-ao-transtorno-do-espectro-autista-em-alunos-de-medicina?lang=pt-br>>. Acesso em: 06 de dez 2023.
- BRASIL. Ministério da saúde. Disponível em: <<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/definicao-tea>>. Acesso em: 27 de abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da saúde. Disponível em: <https://bvsm.saude.gov.br/bvs/boletim_tematico/dia_mundial_conscientizacao_autismo_abril_2022.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2023.
- BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 14 de dez. 2023.
- CHANSA-KABALI, T; NYONI, JOACHIM; MWANZA, H. Conscientização e conhecimento associado aos transtornos do espectro do autismo entre estudantes universitários na Zâmbia. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, p. 3571-3581, 2019.
- DIAS, C.C.V. et al. Representações sociais sobre o autismo elaboradas por estudantes universitários. **Revista Psico USF**, v. 26, n. 4, p. 631-643, 2021.
- DÍAZ-AGEA, J.L. Et al O que pode ser melhorado na aprendizagem para cuidar de pessoas com autismo? Estudo qualitativo baseado em simulação clínica de enfermagem. **Nurse Education in Practice**, 2022.
- FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018. DOI: 10.5902/1984686X28701. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- FERREIRA, L.B.P. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1, p. 9-9
- FRANÇA, I.S; SOUZA, M.N; BUBADUE, R.M. Conhecimento dos estudantes de enfermagem sobre crianças com transtorno do espectro autista: revisão literária. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 188-196, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.4073482>>. Acesso em: 28 de fev. 2023.
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. In **P.S. Rocha (ed.), Autismos** (p. 111-170). São Paulo: Escuta. (trabalho original publicado em 1943).
- LU, M, et al. Conhecimento, atitudes e autoeficácia profissional dos professores chineses do ensino primário em relação às crianças com transtorno do espectro do autismo. **Pesquisa em Transtorno do Espectro do Autismo**, v. 72, p. 101513, 2020
- MCLNTOSH, C.E. et al. Increasing nursing students knowledge of autism spectrum disorder by using a standardized patient. **Nursing Education Perspectives**, v. 39, n. 1, p. 32-34, 2018.
- NOGUEIRA, M.L.M. et al. Transtorno do espectro do autismo em Minas Gerais: Panorama da formação médica. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-21, 2022.
- SILVA, J.S. et al. Panorama da formação em psicologia para transtorno do espectro do autismo em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-21, 2020.
- TAVEIRA, M.G.M.M. **Transtorno do espectro autista (TEA): estigma entre discentes dos cursos de medicina e enfermagem da UFAL**. 2020. Tese de Pós-Graduação. Universidade Federal de Alagoas.
- VIANA, A.C.V. et al. Autismo. **Revista Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, p. 1-18.
- VIEIRA, A.C. **Autismo: as características e a importância do diagnóstico precoce**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Medicina) – Centro Universitário UNIFSCIG. Manhauçu.