TEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

CENÁRIOS EM PERSPECTIVA E DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS

DANIELA SANTANA REIS - ORGANIZAÇÃO

FADBA
FACULDADE ADVENTISTA DA BAHIA

TEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

CENÁRIOS EM PERSPECTIVA E DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS

DANIELA SANTANA REIS - ORGANIZAÇÃO

FADBA
FACULDADE ADVENTISTA DA BAHIA

Ficha catalográfica elaborada por
Uariton Boaventura (CRB 5/1587)

T278 Temas educacionais contemporâneos: cenários em perspectiva e discussões pedagógicas / Daniela Santana Reis (organizadora). – Faculdade Adventista da Bahia: Cachoeira, 2022.

65 p.

ISBN: 978-65-00-47243-1

1. Educação escolar. 2. Tecnologia digitais. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Educação especial. 5. Educação de jovens e adultos (EJA). 6. Educação infantil. I Reis. Daniela Santana (organizadora). II Título.

CDD 371.9

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1
LEIA ANTES DE CONTINUAR! *5*
FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SÍNTESES COLABORATIVAS DE NOVOS ESCRITORES
Daniela Santana Reis

CAPÍTULO 2
BRINQUEDO, BRINCAR E BRINCADEIRA A PARTIR DE MÚLTIPLOS OLHARES *9*
Ezequiel de Santana Ribeiro; Isadora Anunciação Mendes e Vanilson da Conceição Sousa

CAPÍTULO 3
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS *19*
Gabriele dos Santos Silva; Larissa Machado Gonçalves Santos e Romário Santos da Silva

CAPÍTULO 4
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM *25*
Olga Hemilly Souza Ramos; Ivana Souza da Silva; Jane Santos Gonçalves e Camila Barbosa de Cristo

CAPÍTULO 5
DESAFIOS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS *35*
Gabriele dos Santos Silva; Larissa Machado Gonçalves Santos; Maria Luana Alves de Sousa e Querem Hapuque Moura Alves

CAPÍTULO 6
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE MULHERES PRETAS NO ESPAÇO ACADÊMICO EMBRANQUECIDO *43*
Enely Luiza Macedo Bispo e Tancí de Jesus Santos

CAPÍTULO 7
O ENSINO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL *53*
João Victor dos Santos; Mônica Ferreira Pereira e Vanilson da Conceição Sousa

Capítulo 1

LEIA ANTES DE CONTINUAR!

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SÍNTESES COLABORATIVAS DE NOVOS ESCRITORES

Daniela Santana Reis

A formação para a docência é um percurso que pressupõe sólida fundamentação teórica, prática mediada e reflexão sobre esta última, dentre outros aspectos dimensionáveis ou não. De certo que enquanto caminha, o pretendente à docência vivência experiências diversas. Em se tratando do processo de formação inicial de professores e professoras, a escrita permite que sínteses sejam formuladas conquanto reflexões são tecidas.

No livro **"Temas Educacionais Contemporâneos: cenários em perspectiva e discussões pedagógicas",** são compartilhados seis trabalhos organizados em capítulos e que, por seu turno, revelam a práxis e a interlocução teórica entre novos e já não tão novos autores. São textos construídos ao longo de quatro anos de formação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Alguns dos trabalhos foram progressivamente se metamorfoseando desde o primeiro semestre e outros foram se decompondo, possibilitando a captura de cenários contemporâneos. Revelam a escrita colaborativa de seis grupos que vivenciaram os desafios de produzir com o outro para que você pudesse ter acesso ao pensamento registrado em texto.

Mas então, o que verá nos capítulos? Para que selecione o modo que lerá o livro, realizei uma breve descrição de cada capítulo. São temas educacionais contemporâneos que sublinham cenários em perspectiva e discussões pedagógicas. A partir daqui, como que em um caleidoscópio, se formarão diferentes imagens. Isso se dá porque ainda que os autores e autoras de cada capítulo tenham pintado telas que revelam diferentes cenários em perspectiva, os temas educacionais contemporâneos podem ser percebidos por você de outros modos. Minha sugestão é que leia como desejar: na ordem, fora da ordem, seguido ou salteado...

Se você está cursando uma licenciatura, observe as características autorais, os desenhos metodológicos, a estrutura dos textos e, sobretudo, as memórias e reflexões em síntese. Caso seja professor universitário, trabalhe os textos com os discentes, analise, critique e discuta. Diante do desafio de pôr a escrever, esses novos autores nos inspiram a olhar para a tela em branco e

fazê-la acordar com o barulho das teclas a formar palavras. Deste ponto em diante serão realizadas pequenas apresentações dos textos organizados em capítulos. Esse é o modo que escolhi para abrir as interlocuções entre você e os autores. Leia com atenção e escolha como conversará com cada texto.

Comecemos com o segundo capítulo, de autoria de Ezequiel de Santana Ribeiro; Isadora Anunciação Mendes e Vanilson da Conceição Sousa, que se intitula "**Brinquedo, brincar e brincadeira a partir de múltiplos olhares**". Os autores buscam encontrar respostas para as inquietações oriundas da observação sistemática de crianças brincantes em uma creche. No texto, a partir da abordagem qualitativa e da pesquisa do tipo descritiva, ao autores analisaram o brincar entre as crianças, descreveram a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na educação infantil e levantaram elementos que potencializam o brincar nessa etapa do ensino. Os autores concluíram que o brincar e a brincadeira são de caráter livre e voluntário por parte da criança, nos quais o brinquedo funciona como suporte, sendo esse campo lúdico o local em que a criança expressa seus saberes, seus conflitos e sentimentos, além de ser um elemento estruturante para o desenvolvimento integral da criança.

Já no terceiro capítulo, cujo título é **"A importância da relação entre pais e professores de crianças com necessidades especiais"**, Gabriele dos Santos Silva; Larissa Machado Gonçalves Santos e Romário Santos da Silva, discutem a relação entre pais e professores no contexto de um projeto multidisciplinar que visa atender crianças com necessidades especiais. O objetivo do estudo consistiu em ressaltar a importância da relação entre pais, professores e profissionais de saúde, de modo que estes contribuam para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa foram de caráter qualitativo, com objetivos exploratórios e bibliográficos. O estudo mostrou que a relação entre pais, professores e profissionais da saúde deve ser respeitosa, vivenciada e preservada, para que o desenvolvimento da criança seja significativo e satisfatório.

"**O uso das tecnologias digitais para a potencialização da aprendizagem"** é o título do quarto capítulo, escrito por Olga Hemilly Souza Ramos; Ivana Souza da Silva; Jane Santos Gonçalves e Camila Barbosa de Cristo. O texto aborda o quanto as tecnologias digitais vem ganhando espaço no ambiente escolar, uma vez que os professores estão lidando com crianças que usam artefatos digitais cada vez mais cedo, se mantendo conectadas durante horas em busca de novos conhecimentos. Em virtude da presença das tecnologias digitais nas escolas e nas práticas pedagógicas, as autoras realizaram o estudo se propondo a analisar os impactos e as contribuições das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem; diferenciar o processo de aprendizagem com e sem as tecnologias digitais, bem como analisar o trabalho do professor e sua prática pedagógica com as tecnologias digitais. No capítulo destacado, as quatro autoras dialogaram com Moran *et al.* (2007, 2013), Martins (2009), Bergamann e Sams (2012), Valente (2014, 2018), entre outros. Para a operacionalização da pesquisa usaram a técnica bibliográfica, que consiste na revisão de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, etc. Finalmente, justificaram o desenvolvimento do estudo com base na importância das tecnologias digitais para potencialização dos processos de ensino-aprendizagem e no papel do professor diante da utilização das tecnologias digitais aplicadas à educação.

Os **"Desafios dos educadores da Educação de Jovens e Adultos"** é o título do quinto capítulo, de Gabriele dos Santos Silva; Larissa Machado Gonçalves Santos; Maria Luana Alves de Sousa e Querem Hapuque Moura Alves. A proposta das autoras consistiu em investigar a importância da EJA e os desafios que se interpõem à prática pedagógica de professores da população supracitada. Por seu turno, as questões fundamentais do estudo foram: que desafios o professor de jovens e adultos encontra no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos buscar para o enfrentamento desses desafios? Para que as perguntas fossem respondidas, o estudo foi se delineando a partir da abordagem qualitativa, com uso da análise documental, a fim de contribuir para os avanços das discussões acerca dos desafios dos educadores da EJA.

As **"Trajetórias formativas de mulheres pretas, no espaço acadêmico embranquecido"** é o título do trabalho escrito com densa implicação de Enely Luiza Macedo Bispo e Tancí de Jesus Santos. As autoras apresentam as trajetórias formativas de mulheres pretas, licenciandas em Pedagogia, em contexto de desigualdades sociais no espaço acadêmico embranquecido. O estudo foi de natureza autobiográfica e reuniu os relatos de quatro mulheres pretas licenciandas em Pedagogia. Buscou responder de que modo se constituem essas trajetórias formativas em um contexto de desigualdades sociais no espaço acadêmico embranquecido. Dentre os quatro objetivos específicos formulados para o estudo, destaco dois deles, a saber: descrever as trajetórias formativas de mulheres pretas no curso de Licenciatura em Pedagogia; relacionar o perfil sociodemográfico da população compreendida no curso de Pedagogia ao dos demais cursos ofertados por uma Instituição de Ensino Superior do Recôncavo da Bahia. No capítulo seis, as autoras revelam que foi possível perceber uma concentração de estudantes autodeclarados pardos e pretos e de baixa renda no curso de Pedagogia, os quais destacadamente cumprem dupla jornada entre estudos e trabalho. A partir da relação entre o perfil dos estudantes e as autobiografias, concluíram que as trajetórias formativas dessas mulheres se constituem a partir de rupturas e obstáculos que atravessam questões raciais, de classe e gênero historicamente construídas e perpetuadas.

O sétimo e, portanto, último capítulo do livro foi escrito por João Victor dos Santos; Mônica Ferreira Pereira e Vanilson da Conceição Sousa e leva o seguinte título: **"O ensino em tempos de isolamento social".** O trabalho trouxe discussões acerca do processo de ensino remoto em tempos de pandemia e as dificuldades docentes vivenciadas nesse contexto. No estudo, inicialmente, os autores descreveram o panorama do período de isolamento social em que foram realizadas práticas pedagógicas no Ensino Superior, em seguida levantaram a frequência de dificuldades/desafios vivenciados durante esse período e, ao final, discutiram os caminhos que contribuem para a qualidade do ensino remoto. Para tanto, os autores utilizaram a abordagem qualitativa aplicada a um estudo de caso e coletaram as informações através da aplicação de um formulário. Os principais resultados apontam para a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nesse processo e as possibilidades que elas trazem para esse modo de ensino emergencial.

Como você pode ver, são temas que esmiúçam seis problemáticas educacionais que emergem da contemporaneidade. Nesse instante, à medida que faço um convite para a leitura, agradeço a cada um dos escritores/discentes, agora pedagogos. Sei que nossa gratidão se estende a cada um dos professores que participaram da formação inicial do grupo, representados pela coordenadora/professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Adventista da

Bahia (FADBA), Gal Oliveira. Esses textos estão marcados por falas proferidas por vocês, escritos revelados e exemplos observados durante o curso. Para vocês autores, termino escrevendo que sei que percorreram caminhos singulares, ainda que tenham se encontrado em numerosos pontos. Foram perseverantes e se tornaram autores de muitas histórias. Aos 22 anos do século XXI... sinto saudade do passado, de vocês e do futuro que conhecerei, das outras histórias que contarão. Então, por favor, contem!

Capítulo 2

BRINQUEDO, BRINCAR E BRINCADEIRA A PARTIR DE MÚLTIPLOS OLHARES

Ezequiel de Santana Ribeiro
Isadora Anunciação Mendes
Vanilson da Conceição Sousa

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A RELEVÂNCIA DO BRINCAR, DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução é a última parte do texto a ser elaborada, uma vez que só se pode introduzir algo se esse algo já existe (ALVES, 2013). Embasando-se nisso, esta seção tem por intento elucidar a conceituação do tema, a problematização, os objetivos, a justificativa e o modo como o texto está organizado

Quando se fala em brinquedo, brincar e brincadeira, grande parte das pessoas tende a associar os conceitos, tornando-os um só, entretanto, como veremos nesta pesquisa, há diferenças entre essas concepções, em especial no modo como elas contribuem para o desenvolvimento da criança. Wajskop (2012, p. 31) declara que "[...] a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos". É importante ressaltar também que o brincar é um campo lúdico, que abrange tanto as brincadeiras quanto os brinquedos e os jogos. De acordo com Barros (*apud* TIBÚRCIO *et al.*, 2019), é nesse lugar que as crianças constroem seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Além disso, é de suma importância compreender o conceito de brinquedo, tendo sempre em mente que ele é um suporte às brincadeiras (KISHIMOTO, 1996), ou seja, brinquedo é qualquer objeto utilizado pela criança para fins de brincadeira, desde que dê suporte a ela, e não seja um determinante dela (LIRA; RUBIO 2014).

A partir desses conceitos, fez-se necessário um estudo mais aprofundado, por isso o tema 'Brinquedo, brincar e brincadeira em uma creche de São Félix, BA, em 2019', tendo como objetivo principal analisar o brincar entre crianças da referida creche em 2019. Objetivou-se também: a) descrever a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças na educação infantil; b) identificar as rotinas e configurações que envolvem o brincar das crianças na creche em tela; e c) levantar elementos que potencializem o brincar na educação infantil. Assim, procurou-se a

resposta para a seguinte questão: como se manifesta o brincar em uma creche de São Félix, BA, em 2019?

Como será tratado no decorrer do texto, o brincar é uma ação importante em todas as etapas da vida, mas na infância ela é ainda mais primordial, pois não se trata apenas de um entretenimento, mas sobretudo de aprendizagem (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008). Navarro (2009, p. 2127) corrobora essa opinião afirmando que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança. Partindo desses pressupostos, é possível dizer que a justificativa do estudo se baseia na importância que o brincar tem, tanto na infância como na vida adulta. Ao analisar como as crianças brincam, conseguimos verificar também o que elas aprendem do mundo adulto.

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, conforme observado, são discutidos os aspectos introdutórios e apresentados o tema, o problema, os objetivos e a justificativa. Na segunda seção, são discutidas as teorias e o embasamento teórico da pesquisa. Na terceira seção, são abordados os pareceres que nortearam a óptica dos pesquisadores, tais como a abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos e as técnicas escolhidos, o universo do estudo e, por fim, a população. Na quarta seção, estão presentes a análise e a discussão dos dados e resultados obtidos através da observação como instrumento para a coleta dos dados. Por fim, na quinta seção, o problema da pesquisa é respondido, e uma breve síntese dos resultados dos objetivos apresentada, finalizando-se com recomendações para possíveis pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As evoluções referentes às concepções de infância em nossa sociedade foram determinantes nos modos de ver, tratar e educar as crianças. Assim, o brincar, conforme Henriot (*apud* WAJSKOP, 1995), está associado a uma nova concepção de infância, que vem sendo construída ao longo dos anos: a criança como sujeito histórico, dotado de direitos, dentre os quais o brincar é um dos primordiais. Com isso, as teorias desenvolvidas no decorrer do tempo vêm destacando o papel essencial que as brincadeiras, o brincar e o brinquedo têm para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira, conforme apontam Dallabona e Mendes (2004), é um conceito formado ao longo do tempo, caracterizando-se como uma forma que os autores utilizam para nomear a ação do brincar. Constitui-se, de acordo com Wajskop (1995), em uma atividade mental elaborada pela criança, que irá decidir sobre o que, como, com quem, por quanto tempo e onde vai brincar. Nessa perspectiva, nota-se que a brincadeira está diretamente ligada ao brincar, fazendo referência direta a ele (DALLABONA; MENDES, 2004). Tal aspecto é assim considerado porque o brincar é um campo lúdico, que abrange tanto as brincadeiras quanto os brinquedos e os jogos, sendo o lugar lúdico em que as crianças, de acordo com Barros (*apud* TIBÚRCIO *et al.*, 2019), constroem seus jogos, seus brinquedos e suas brincadeiras. É nessa perspectiva que se entende a brincadeira como o lúdico em ação, caraterizada pelo prazer e pela voluntariedade da criança, conforme aponta Kishimoto (1996).

Por outro lado, para que se possa compreender o conceito de brinquedo, é necessário ter em mente que ele é um suporte às brincadeiras (KISHIMOTO, 1996). Com isso, rompe-se com a visão errônea de que brinquedo é apenas aquele industrializado, criado pelo adulto, que supõe uma brincadeira, muitas vezes, sem caráter lúdico. Os brinquedos dependem da ação lúdica da criança. Wajskop (2008, p. 40) afirma que:

> Mesmo os brinquedos industrializados organizados nas prateleiras de uma grande loja são apenas um potencial de brinquedos, não os são ainda. Esses objetos se transformarão em brinquedos apenas quando forem usados pelas crianças em uma situação de brincadeira, utilizados livremente para dar vida aos enredos por elas inventados.

Nessa perspectiva, qualquer objeto usado de maneira lúdica durante a brincadeira da criança, desde que lhe sirva de suporte, pode ser considerado como brinquedo (LIRA; RUBIO, 2014). Esses objetos são ressignificados pela criança, ganhando novos significados de acordo com o enredo da brincadeira, o que depende da imaginação da criança. De acordo com Wajskop (1995), "[...] as crianças podem atribuir aos objetos significados diferentes daqueles que normalmente possuem, transformando-os em brinquedos" (WAJSKOP, 1995, p. 67). Machado (2003, p. 35) dialoga com esse aspecto ao considerar que

> Tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências e descobertas, para expressar-se e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, podem ser considerado brinquedo.

Nesse sentido, conforme Silva (*apud* LIRA; RUBIO, 2014), pode-se afirmar que o brinquedo é uma produção cultural da criança enquanto brinca.

Partindo-se disso, entende-se que o brincar, o brinquedo e a brincadeira constituem o universo infantil, o espaço da criança. Em sua tese, Silva (2011) apresenta a visão errônea da sociedade ao considerar a brincadeira como algo sem valor em si, como uma simples atividade para passar tempo, dissociada do aprender. No entanto, vários teóricos, ao longo do tempo, foram contribuindo para a reversão desse quadro e tecendo uma definição da brincadeira como algo crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

É através das brincadeiras, conforme afirma Vygotsky (*apud* SILVA 2011), que a criança dá novos significados ao viver, aos sentimentos, aos objetos. A brincadeira representa assim um processo de ressignificação e é, de acordo com Kishimoto (1996), caracterizada pelo lúdico. A aquisição do símbolo é essencial para esse processo. Em sua obra, Wajskop (1996, p. 65) argumenta que "[...] a brincadeira compreende uma atitude mental e uma linguagem baseadas na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais". Franco (2008) postula que a brincadeira é o local em que os significados sócio-históricos são construídos, podendo gerar outros significados. Para a criança, a brincadeira é o espaço da construção de conhecimentos.

O caráter simbólico da brincadeira, especificamente a brincadeira de faz de conta, é predominante a partir dos 3 anos de idade. Piaget (*apud* KISHIMOTO 1996) define o brincar

como uma forma de expressão do mundo interno da criança, visto que a brincadeira é um local em que a "realidade interna predomina sobre a externa" (KISHIMOTO, 1996, p. 25). Assim como o poeta se expressa na poesia, a criança expressa diversos aspectos que lhe são intrínsecos na brincadeira, que é o *link* que conecta seu mundo interno ao mundo externo que a cerca.

Vygotsky (*apud* KISHIMOTO 1996) postula que é no brincar que as crianças testam novas hipóteses para soluções de problemas e apresentam comportamentos que não fazem parte do seu repertório cotidiano. Assim como Vygotsky, Piaget (1973) retrata o caráter lúdico do faz de conta como essencial nesse processo, uma vez que ele desenvolve as estruturas mentais da criança. O faz de conta, conforme Kishimoto (1996), destaca a forte presença da situação imaginária, ideia essa que dialoga com Vygotsky (1991), autor que considera a imaginação como uma das características da brincadeira.

No processo de imaginação, o conteúdo imaginário decorre de experiências anteriormente vividas pelas crianças (KISHIMOTO, 1996). Ou seja, depende das interações, por meio da mediação, com o mundo físico e sociocultural, que, como aponta Wallon (*apud* SILVA, 2011), levam a criança à participação e à construção de saberes. Esse conteúdo imaginário é o fator que vai permitir a representação, que recebe grande influência de todo o contexto social da criança.

É nessa perspectiva de imaginário e representação que o brinquedo entra para operacionalizar o brincar. Kishimoto (1996, p. 118) afirma que "[...] o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade". Ele vem para evocar realidades ausentes e depende da ação de brincar.

Como já definido anteriormente, os brinquedos só podem ser assim caracterizados quando as crianças os utilizam em situações de brincadeiras, visto que, segundo Kishimoto (1996), eles têm papel elementar no fluir do imaginário infantil. Segundo Benjamin (1984, p. 69-70), "[...] acreditava-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário". É a imaginação da criança que dá novos significados aos brinquedos, que são os objetos por meio dos quais ela estabelece relações com o mundo que a cerca (LIRA; RÚBIO 2014). Além disso, o brinquedo é um elemento essencial para o desenvolvimento da autoconfiança e da criatividade da criança.

Logo, conforme as implicações teóricas abordadas acima, percebe-se a centralidade que têm o brincar, a brincadeira e o brinquedo no pleno desenvolvimento da criança, trazendo contribuições positivas aos seus aspectos físicos, sociais e intelectuais. Tanto a brincadeira quanto o brinquedo constituem-se nos principais meios pelos quais a criança desenvolve suas aprendizagens, constrói seus conhecimentos e desenvolve-se integralmente. O brincar é, assim, um direito da criança enquanto sujeito histórico.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO, AMOSTRA POPULACIONAL E LUGAR DA PESQUISA

Evidencia-se que este estudo "[...] pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva" (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p. 6). A vista disso, esta seção tem como objetivo apresentar os pareceres que nortearam a

óptica dos pesquisadores, tais como a abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos e as técnicas escolhidos, o universo do estudo e, por fim, a população.

A finalidade desta pesquisa é interpretar e analisar os fenômenos, atribuindo-lhes significados que não podem ser analisados quantitativamente, por isso se configurou a partir do emprego da abordagem qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993). Segundo Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. É necessário um trabalho mais intensivo de campo, para que o pesquisador mantenha contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão. Não há manipulação intencional do pesquisador. Desse modo, a abordagem qualitativa permitiu a apropriação, a percepção e o aprofundamento das informações necessárias.

Para a produção dos resultados, a pesquisa concebeu-se a partir dos estudos do tipo descritivo, os quais têm por objetivo conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la (VIERA, 2002). Por ser aquela que descreve um fenômeno ou objeto de estudo e estabelece relações entre as suas variáveis (GIL, 2008), optamos por esse tipo de pesquisa para melhor levantar e registrar as características do fenômeno observado.

Dito isso, é possível afirmar que o instrumento usado foi a observação sistemática, a qual "[...] objetiva recolher e registrar os dados da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou necessite fazer perguntas diretas" (FERREIRA; MOUSQUER, 2004, p. 54). Por isso, fez-se o uso do protocolo de observação, com dez aspectos a observar, construído com base nos objetivos específicos da pesquisa.

A delimitação geográfica da pesquisa está circunscrita nos limites da Bahia, mais especificamente em São Felix, município com 14.098 habitantes, conforme o último censo. Já na creche, a observação se deteve em 17 crianças do grupo dois, de faixa etária entre 2 e 3 anos.

Na próxima seção, será apresentado de forma aprofundada o modo como se deu essa observação sistêmica.

ASPECTOS VERIFICADOS NA AÇÃO DE BRINCAR

Por certo que este estudo veio tratar sobre como se manifesta o brincar das crianças do grupo 2 (2-3 anos de idade) da educação infantil de uma creche de São Félix, BA, no ano de 2019. A seção seguinte abordará a análise e a discussão dos dados e os resultados obtidos através da observação como instrumento para a coleta dos dados. Tal análise ocorrerá em diálogo com os referenciais teóricos adotados neste trabalho. Os resultados dizem respeito às observações realizadas na referida turma.

O brincar é uma ação livre da criança. São nesses momentos de brincar livre que as crianças criam, recriam, imaginam, constroem e ressignificam, desenvolvendo habilidades como a atenção, a memória e a socialização. Assim, observou-se que, em relação às crianças do grupo 2, os momentos em que elas brincavam de forma mais livre e espontânea foram aqueles em que elas se encontravam desprendidas de qualquer atividade proposta pelas professoras. As crianças não desperdiçavam o tempo livre e brincavam sempre que encontravam momentos para tanto. Além disso, os instantes depois do sono também foram utilizados por elas para o brincar livre. Com isso, percebe-se que, de acordo com Huizinga (*apud* KISHIMOTO 1996), a voluntariedade,

ou seja, a livre disposição para o brincar, na qual o mais importante para as crianças é o processo em si, e não os resultados, é a principal característica da brincadeira. Essa característica pôde ser claramente observada nas crianças, que desenvolveram suas brincadeiras de forma espontânea e livre em diversos momentos.

Para Piaget, citado por Kishimoto (1996, p. 32), a brincadeira é uma "[...] conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá". Desse modo, percebe-se a grande relevância do brincar livre para a educação infantil, uma vez que as brincadeiras se configuram como a principal fonte de construção de conhecimento na infância e, como ressalta Lira (2014, p. 17), "[...] permitem à criança chegar às suas próprias conclusões sobre o mundo que a cerca, pois ela transforma e recria objetos dando a eles novas formas".

Tendo-se em vista a brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, faz-se necessário reservar espaços e momentos para o brincar. Conforme observado no cotidiano dessa turma, a rotina diária dos alunos organizava-se da seguinte maneira: 1) acolhida (oração); 2) lanche; 3) brincar; 4) realização de atividades (pintura, colagens, etc.), além dos horários de almoço, sono e despedida. Porém, nessa rotina, observou-se a falta de especificações com relação à duração dos horários de alguns momentos, principalmente o de brincar, dificultando assim a obtenção de uma duração média do tempo dedicado para o brincar.

Outro ponto em destaque refere-se ao brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil, que, para isso, necessita da existência de espaços planejados e organizados para sua realização no cotidiano. A organização de tempos e espaços para o desenvolvimento de brincadeiras livres pelas crianças constitui-se em um elemento de grande influência no desenvolvimento infantil, entretanto esse aspecto, em se tratando dessa creche de São Felix, BA, não vem sendo devidamente cultivado. Conforme observado, os espaços da creche são limitados: há ausência de estruturas com espaços amplos para as crianças brincarem. Com isso, a maioria das brincadeiras livres ocorre dentro da sala de aula (que também é limitada em tamanho e organização).

Ressalta-se ainda que, no ato de brincar, as crianças da turma do grupo 2 desenvolveram um processo de organização que variava diversas vezes: em algumas vezes, elas organizavam-se em pequenos grupos, em outras vezes, essa organização se dava em duplas ou trios, caracterizando assim o envolvimento e a interação com os pares, sejam do mesmo sexo ou do sexo oposto. Tais aspectos demonstram a força socializadora – já muito discutida – que as brincadeiras possuem. Essa socialização torna-se assim elemento essencial no brincar, visto que a interação com o outro pode proporcionar o pleno desenvolvimento da criança e de suas aprendizagens. Vygotsky (*apud* BEYER, 2013) defende esse aspecto ao se reportar à ZPD, enfatizando a interação como carro-chefe para o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, Lima e Café (2018, p. 15) defendem que "[...] a criança é capaz de desenvolver suas habilidades e aprendizagens de forma eficaz se antes passar por situações de brincadeiras", afirmando a brincadeira como um agente crucial na construção da inteligência, do conhecimento, da identidade, da cidadania, da autonomia e de diversos outros fatores. Ao falar da importância das interações grupais, Friedmann (2012, p. 38) acrescenta:

> O jogo não é somente divertimento ou recreação. Não é necessário provar que os jogos em grupo são uma atividade natural e satisfazem o ser humano; necessário é justificar seu uso em sala de aula. As crianças muitas vezes, aprendem mais por meios de jogos em grupo do que por lições e exercícios.

A partir disso, nota-se a magnitude das brincadeiras na aprendizagem e no processo de desenvolvimento das crianças, principalmente as grupais, bem como a importância do atendimento a esse aspecto para a garantia dos direitos da infância.

Assim, toda criança, principalmente aquela da educação infantil, usa do 'faz de conta' como principal meio para se divertir. De acordo com Giacomello e Melo (2011), as categorias 'brincar' e 'faz de conta' podem ser dividida em três subcategorias, quais sejam: faz de conta que é adulto, brincadeiras de modo violento e reviver situações cotidianas, dentre as quais esta última predominou na creche observada, de modo que a brincadeira mais recorrente foi o uso da cesta de plástico, que os meninos e algumas meninas faziam de carrinho. Outros pegavam a cesta e a faziam de chapéu. Pegavam o papel amassado e o transformavam em bola. Brincavam de trenzinho colocando as mãos no ombro do colega da frente e assim percorriam a sala. Brincavam debaixo da mesa, fazendo dela uma espécie de esconderijo. Tais elementos comprovam que, conforme aponta Lira (2014), qualquer objeto pode tornar-se brinquedo para as crianças, uma vez que elas o transformam e ressignificam conforme o enredo de suas brincadeiras. Em consonância com o exposto, Kishimoto (2017, p. 33) afirma que

> [...] toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

De acordo com o relato da professora e com o que observamos *in loco*, a maioria das crianças da pesquisa não possuem brinquedos em casa, por isso brincam somente com os que a creche disponibiliza, salvo uma criança, que levou um celular estragado para a sala de aula e o fez de brinquedo. A creche possui alguns poucos brinquedos, que são doados, e não há quantidade suficiente para todos, além de a maioria estar com defeito. Mas isso não foi elemento limitador para o brincar, visto que crianças utilizavam os objetos e materiais disponíveis na sala de aula, como já relatado, para dar suporte às suas brincadeiras. Durante a brincadeira, as crianças exercitam a imitação e representação do mundo adulto (OLIVEIRA; SOUSA, 2008), ou seja, elas manifestam, em suas brincadeiras, experiências já vivenciadas, como o uso da arma de fogo imaginária, a 'lutinha', o uso da boneca como filha, o celular para imitar um adulto conversando, até mesmo o uso da massinha de modelar para fazer um 'bolo' e cantar 'Parabéns pra você'. Essas ações, que são fatores de importantes aprendizagens (BOMTEMPO, 2004), foram observadas na creche.

REFLEXÕES FINAIS ACERCA DA PESQUISA

As discussões deste capítulo dizem respeito a algumas considerações sobre os resultados do problema e dos objetivos deste estudo, nas quais se presentam breves sínteses sobre os principais achados da pesquisa e realizam-se algumas recomendações sobre possíveis aprofundamentos acerca deste e de outros problemas no campo lúdico do brincar.

Este trabalho visou compreender como se manifesta o brincar em uma creche de São Félix, BA, em 2019. Avaliando-se os objetivos do estudo em comparação com os resultados, percebeu-se que o brincar entre as crianças é uma atividade essencial na educação infantil. As crianças, conforme as observações, brincam de forma livre e lúdica, tanto em grupos como individualmente, em diversos momentos. A estimulação das brincadeiras é crucial, visto que é nesse campo lúdico do brincar que as crianças representam seus saberes, suas vivências, emoções e imaginação, elementos de grande importância para seu desenvolvimento integral.

A partir das observações sistemáticas, foi possível constatar como a brincadeira é essencial na infância, tendo seu caráter voluntário e livre como elemento fundamental. A brincadeira é um agente que potencializa a socialização e a interação, tanto entre as crianças e seus pares quanto entre as crianças e seus professores. Conforme as observações, percebeu-se que a brincadeira de faz de conta é predominante nessa etapa, tendo o brinquedo como um importante suporte para a ação do brincar. O fato de elas utilizarem, por exemplo, a cestinha como chapéu ou como um carro demonstra a força do faz de conta nessa etapa e comprova que os brinquedos podem ser qualquer objeto utilizado pelas crianças em situações de brincadeira.

Portanto, notou-se a presença do brincar, do brinquedo e da brincadeira como aspectos vitais para o desenvolvimento infantil, como lugares lúdicos de caráter espontâneo e livre, nos quais a criança cria e recria, desenvolve a imaginação, a socialização e a afetividade, entre outros aspectos essenciais para o seu desenvolvimento. Tendo em vista que não foi possível abordar outras questões neste estudo, recomenda-se que o leitor busque mais aprofundamentos sobre esse e outros problemas, tais como a relação entre as tecnologias digitais e as brincadeiras, a influência do brincar na vida futura da criança, entre outros aspectos que podem ser destacados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2013.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e aprendizagem na escola. *In*: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro; CAPOVILLA, Fernando Cesar (org.) **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2004. p. 169.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, jul./dez. 2008. Disponível em: https://bit.ly/3cLBcrF. Acesso em: 20 mar. 2021.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Blumenau, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. Disponível em: https://bit.ly/3pUrtos. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERREIRA, Vinícius Renato Thomé; MOUSQUER, Denise Nunes. Observação em psicologia clínica. **Revista de Psicologia da UNC**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, p. 54-61, 2004. Disponível em: https://bit.ly/3gD7hTD. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação, inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIACOMELLO, Karina Jorgino; MELO, Luciana de Lione. Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1571-1580, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000700093. Disponível em: https://bit.ly/2TDcumz. Acesso em: 20 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Joana Rita de Moraes; CAFÉ, Laércio de Jesus. O brincar e sua importância na Educação Infantil. **Intercursos Revista Científica**, Ituiutaba, v. 17, n. 2, p. 76-87, jul./dez. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3iGy4Bn. Acesso em: 20 mar. 2021.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, 1-22, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3gsIfrH. Acesso em: 20 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, p. 237-248, 1993. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002. Disponível em: https://bit.ly/2U0t1kK. Acesso em: 20 mar. 2021.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 1-15. Disponível em: https://bit.ly/3xncuG2. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Leide; SOUSA, Emilene. Brincar para comunicar: A ludicidade como forma de Socialização das Crianças. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 10. 2008, São Luis. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008. p. 1-12. Disponível em: https://bit.ly/3iJZqGP. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

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

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. DOI: https://doi.org/10.5020/23180714.2008.23.2.%25p. Disponível em: https://bit.ly/3xqkl5S. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Nadine Elena da. **A importância do brincar para o desenvolvimento infantil**: um estudo realizado com professores da educação infantil da rede municipal de Londrina/PR. 2011. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva *et al*. Ressignificando objetos: a importância da confecção de brinquedos com materiais recicláveis no processo educativo infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 207-223, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3zwP5UD. Acesso em: 20 mar. 2021.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE,** Curitiba, v. 5, n. 1, p. 63-70, jan./abr. 2002. Disponível em: https://bit.ly/3gVrQfs. Acesso em: 20 set. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: https://bit.ly/3diwMZI. Acesso em: 20 set. 2020.

WAJSKOP, Gisela. A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: o que pensam sobre ela os adultos. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 51-64, 1996. ISSN 1980-6248. DOI: http://orcid.org/0000-0002-6427-6212. Disponível em: https://bit.ly/3qrzQrI. Acesso em: 209 set. 2020.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 3

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Gabriele dos Santos Silva
Larissa Machado Gonçalves Santos
Romário Santos da Silva

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a relação entre pais e professores é fundamental para o desenvolvimento da criança; principalmente se tratando de crianças com necessidades especiais, a atenção deve ser maior. Este capítulo aborda esse tema com o intuito de ressaltar e valorizar a importância da relação que deve existir entre família e escola.

Muito se discute sobre a importância dessa relação. Levando-se em conta que cada criança tem sua especificidade, a relação assume grande importância para o crescimento da criança e para sua interação em sociedade. Percebe-se que esta relação é importante porque boa parte do dia da criança é passada na escola. Portanto, o texto visa fortalecer a importância da relação entre pais e professores no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A importância da relação entre pais e professores é um tema muito discutido. Durante o desenvolvimento do projeto 'Um Sorriso pra Você',[1] percebeu-se que a relação entre os professores, os profissionais da saúde envolvidos e os pais têm um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Esse projeto visa colocar em prática, através de metodologias ativas, aspectos teóricos que são vivenciados na sala de aula, fazendo com que a criança com necessidade especial não apenas seja incluída no espaço da sala de aula, mas também tenha seu desenvolvimento acadêmico garantido.

1 É um projeto desenvolvido pelos alunos de Pedagogia, Fisioterapia e Psicologia para o atendimento de crianças da comunidade do Recôncavo Baiano que têm necessidades especiais diversas.

Ao falar de família, é importante destacar o seu significado e a sua importância para o desenvolvimento da sociedade, sobretudo na sala de aula, onde as crianças entram em contato o tempo todo e formam uma rede de apoio entre alunos, professores e, por fim, mas não menos importante, a escola.

No entender de Fernandez (*apud* PICANÇO, 2012, p. 13), família é:

> […] um termo que não é possível definir, sendo apenas possível a sua descrição, família é um conjunto de pessoas que gostam umas das outras", o que vem reforçar a importância das relações afetivas que se estabelecem entre as pessoas que acompanham o dia a dia da criança contribuindo de forma decisiva para o seu desenvolvimento.

Para ter sucesso acadêmico, muitos aspectos devem ser levados em conta, a exemplo das condições financeira, de moradia e social, dentre outros. Para além disso, há uma parceria fundamental e saudável, que não pode ser deixada de fora: pais e escola.

> O papel dos pais é estimular o comportamento de estudante nos filhos mostrando interesse no que eles aprendem, ensinar a educação básica e preparar os filhos para a vida. Já a escola complementa isso, oferecendo conteúdo e formação educacional. (SILVA, [2017?]).

Quando se trata de alunos com necessidades especiais, a relação entre pais e professores é um fator importantíssimo para a criança, do qual depende o sucesso (ou não) do seu desenvolvimento. No entanto, o que se tem percebido é que as famílias estão ensinando cada dia menos limites aos seus filhos ou passando toda a responsabilidade para a escola (VASCONCELOS, 1989 *apud* SILVA, [2017?]).

De acordo com Reis (2008, p. 27), ao citar Bloom e Colgan, "[...] o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável ao desenvolvimento da capacidade geral para aprender".

Destaca-se também que o papel da sociedade ajuda no desenvolvimento do estudante, principalmente dos alunos com necessidades especiais. Para que o desenvolvimento do aluno tenha êxito, é necessária uma rede de apoio, tanto familiar quanto social e de saúde. A sociedade deve oferecer apoio para a criança e incentivar os pais a colocarem os filhos na escola, cuidando para que todos os medo e/ou as dúvidas existentes venham a ser sanados.

Segundo Reis (2008, p. 40), "[...] parece urgente que, para promover o sucesso escolar, a escola e a comunidade desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar".

Porém, dentre toda a rede de apoio que deve existir, a família tem um papel muito maior, pois é no lar que a criança aprende alguns valores. Por isso o lar é a primeira 'escola' da criança, onde muitos aprendizados serão alcançados mediante esforço, paciência e amor. É no começo de sua existência que a criança vai receber estímulos cujos efeitos perdurarão por toda a sua vida.

De acordo com Reis (2008, p. 44):

> Assim sendo, a Família surge como um dos grupos mais importantes de aprendizagem e assimilação de conhecimentos, pois não é só o primeiro grupo com

> o qual um indivíduo contacta, mas porque nos primeiros anos de vida se encontra mais permeável à reprodução social.

Infelizmente, com o passar do tempo, foi-se percebendo que alguns pais começaram a não se importar com o valor de um lar unido com a escola, até que a escola acabou por se tornar o único lugar de desenvolvimento da criança.

Esse modo de pensar dos pais transformou a educação das crianças com necessidades especiais um desafio diário para os professores, haja vista que a conversa entre família e escola é importante para que eles conheçam cada vez mais o aluno.

Conforme Reis (2008, p. 47), na verdade,

> […] vemos muitas vezes os pais a livrarem-se da sua responsabilidade, a coberto de métodos educativos utilizados pelos professores e, por outro lado, os professores oferecem aos pais "receitas educativas" que criam uma certa ansiedade no ato educativo, tornando toda esta relação pouco natural.

Com esse comportamento por parte de alguns pais, o trabalho com as crianças no projeto se tornou um desafio, o que fez com que os professores envolvidos tivessem que pensar em estratégias bem diferentes e empolgantes para que as crianças se sentissem confortáveis e dispostas a aprender.

Além disso, segundo Machado (2001 *apud* JACOMELI, [ca. 2014]), ainda existe uma certa ignorância por parte de diretores, professores e pais em não aceitar os novos perfis dos alunos, e isso se destaca quando se trata de alunos com necessidades especiais. Nesse caso, profissionais bem instruídos podem iniciar o estabelecimento de princípios para a inclusão escolar, levando todos os alunos ao sucesso.

Em consequência disso, vê-se a todo o instante que a relação entre pais e professores não é algo que deve ser negligenciado, e sim amplamente difundido, para maior desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos sociais como nos cognitivos, pois

> Entende-se que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a Família e a Escola. Desta forma é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos. (REIS, 2008, p. 47).

Muitas vezes, a escola não consegue obter sucesso, por conta da ligação rompida entre escola e família. Em muitos lares, existem pessoas que não concluíram os estudos e outras que decidiram abandoná-lo por opção, fazendo com que o estudo se tornasse algo de segundo plano na família. Em vista disso, diversas famílias não dão o apoio e incentivo de que as crianças precisam. Alguns familiares se questionam se a criança com necessidade especial terá o acompanhamento e a atenção que lhes são devidos, tornando a escola uma opção, porém muitos acabam não as incluindo nesse ambiente tão importante – não apenas para a cognição mas também para o desenvolvimento social e afetivo.

Segundo Cury, (2003, p. 59) "[...] a Escola e o sucesso escolar correspondem à caracterização ou à frustração das expectativas que as famílias formularam para os seus filhos". Dessa forma, o

sucesso do aluno com necessidades especiais não é um trabalho apenas da escola, mas sim de todos os que cercam a criança, sejam professores, médicos, pais ou amigos, a fim de tornar a criança alvo de sucesso e aprendizado.

É preciso estabelecer novamente a ligação entre a escola e a família, fazendo com que, juntas, participem de toda a trajetória do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE). Arruda e Almeida (2014, p. 9) apregoam que "A escola deve incentivar a participação dos pais e/ou cuidadores do aluno com NEE no processo de inclusão escolar, além da comunidade onde está inserida". Os autores também sugerem que os profissionais e os pais devem estar unidos por um canal direto de comunicação, isso porque a comunicação promove a cooperação necessária para que os resultados desejados sejam alcançados, neste caso, o sucesso do aluno.

Claro que, como em todo processo, são necessárias paciência e persistência para lidar com os pais. Muitos precisam apenas de mais informações sobre os serviços e as assistências disponíveis, no tocante à educação, ao tratamento e ao futuro de uma criança com necessidades especiais. Essas atividades envolvem

> [...] ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão, promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e atitudes, e facilitar a interação social do portador de necessidades especiais (JACOMELI, [ca. 2014]).

Em certo grau, os pais de pessoas portadoras de necessidades especiais são superprotetores. Essa atitude inibe a participação e o envolvimento da criança em atividades que poderiam contribuir com sua formação e seu desenvolvimento. Esse medo perpassa também a iniciativa de enviar os filhos para a escola, onde, aos cuidados de terceiros e em um ambiente diferente do lar, eles podem correr perigos. Sem dúvida, isso não corresponde à realidade. Os profissionais devem ser muito bem capacitados e tanto estes como a escola devem transmitir segurança. Os pais precisam entender que "[...] alunos com NEE devem ter a oportunidade de participar de forma significativa e integral nas atividades escolares regulares" (ALMEIDA; ARRUDA, 2014, p. 9).

Portanto, partindo-se do pressuposto de que o processo de educação envolve a parceria entre pais e professores, também deve existir um conjunto de atitudes por parte dos pais, que envolvem:

> Comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais e reconhecer seu trabalho; confiar no trabalho desenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola; participar das atividades. (SILVA; MENDES, 2008, p. 223 *apud* SILVA, [2017?]).

Embora a educação seja um desafio, o processo de educação de alunos com necessidades especiais se tornará mais fácil e eficiente à medida que essa parceria entre pais e professores for exercida de maneira prática.

CONCLUSÃO

Em face da realidade existente entre pais e professores, é importante ressaltar que, em muitos casos, no projeto citado, em que o apoio do pai e/ou da mãe eram significativos, o desenvolvimento das crianças aumentou, e elas se mostraram mais dispostas a aprender, enquanto em outras realidades, nas quais não existia o apoio do pai e/ou da mãe, as crianças demoraram mais para se desenvolver.

Pais e professores relatam dificuldades na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais múltiplas, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos conteúdos ministrados na sala de ensino regular e, consequentemente, ao seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, faz-se necessária uma formação profissional adequada para os professores, pois se trata de uma questão central para a implantação da escola inclusiva. Acima de tudo, é preciso predisposição para perceber o aluno como ser com direitos, que tem de ser respeitado e se perceber como peça importante no seu próprio desenvolvimento. As mudanças requeridas para que isso ocorra se traduzem como uma questão urgente, a serem enfrentadas no trabalho com os professores.

Portanto, faz-se necessário garantir um espaço de informação, formação e redefinição, que poderia colaborar no sentido de promover debates sobre os fatores referentes às baixas expectativas dos pais e professores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, a fim de que ambos se articulem para cobrarem de todo o sistema educacional posturas e práticas de qualidade.

A relação entre pais e professores deve ser participativa, tanto da parte dos pais quanto da parte dos educadores. Estes devem informar como está o desenvolvimento da criança, entre outas questões, de forma a fazer com que os pais se sintam seguros de que, na escola, a criança encontra bom tratamento para suas necessidades especiais. Parece-nos fundamental a realização de estudos com vistas a construir e propor um modelo de integração entre a família e a escola, a fim de favorecer o conhecimento das ações e funções educativas de ambas e de construir novas formas de comunicação e interação entre os familiares e a escola.

Destarte, o papel do pai e da mãe na educação dos filhos é fundamental, principalmente se tratando de crianças com necessidades especiais. Entende-se que a relação entre pais e professores deve ser um aspecto a ser levado em conta, que requer uma parceria para que o desenvolvimento da criança seja significativo e duradouro.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

JACOMELI, Renan Bezerra. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. **Brasil Escola**, [*S. l.*], [ca. 2014]. Disponível em: https://bit.ly/2TYA4uf. Acesso em: 9 abr. 2021.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família**: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Supervisão Escolar) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos. **A relação entre pais e professores**: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. 2018. 329 f. Tese (Doutorado em Educação Infantil e Familiar) – Departamento de Didática de la lengua y la literatura, Universidade de Málaga, Málaga, 2008.

SILVA, Nathalia B. C. Da. Família x Escola na Inclusão. **Portal Educação**, São Paulo, [2017?]. Disponível em: https://bit.ly/3pZh4rB. Acesso em: 9 abr. 2021.

Capítulo 4

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Olga Hemilly Souza Ramos
Ivana Souza da Silva
Jane Santos Gonçalves
Camila Barbosa de Cristo

INTRODUÇÃO

É possível perceber que nossa sociedade vem passando por diversas transformações ao longo do tempo, em vários âmbitos, principalmente na educação, que é fundamental para o nosso desenvolvimento. Umas das transformações que apontaremos neste trabalho diz respeito às tecnologias digitais, que, por sinal, estão em todo lugar, inclusive nas escolas. Ao analisar a questão, podemos perceber os impactos e as contribuições que as tecnologias digitais proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, escolhemos esse assunto porque é relevante e muito significativo para a educação, devido à atual era digital. Falar de educação é sempre importante e necessário para o seu avanço.

Neste capítulo objetiva-se analisar e descrever os impactos e as contribuições do uso das tecnologias digitais para o processo de aprendizagem; apontar a diferença entre a educação na antiguidade e a educação na atualidade, com a presença das tecnologias digitais; e analisar o trabalho do professor, a prática pedagógica e as metodologias que envolvem as tecnologias digitais. Para a realização desta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico, que consiste na revisão de material já publicado, como livros, artigos, periódicos etc.

É fundamental esse olhar atento para as tecnologias digitais em função da educação, pois é notória e lamentável a evasão escolar na atualidade. Portanto, já que os alunos estão perdendo o interesse pelos estudos, por que não inovar e usar as tecnologias digitais, que já fazem parte da rotina dos jovens, em favor da educação? Por que não trazer para a escola um método mais atrativo e dinâmico? E quais os impactos da adoção das tecnologias digitais para a aprendizagem?

Com base nisso, este capítulo está organizado em cinco seções. A primeira consiste nesta introdução, na qual são apresentados os pontos principias do texto e como ele está organizado. Já na segunda, trata-se do referencial teórico, ou seja, as bases teóricas utilizadas para a construção da pesquisa. Na terceira seção, descreve-se a metodologia, a abordagem e os tipos de instrumentos usados. A quarta seção é dedicada à análise e discussão dos resultados. Na quinta e última sessão, estão as considerações finais, nas quais descrevemos as conclusões a que chegamos com a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos na era digital e, nesse cenário, as tecnologias digitais se instalaram em todos os setores da nossa vida, por isso as escolas têm se adaptado e, por conseguinte, repensado suas práticas de ensino. Isso porque os alunos estão conectados aos aparelhos eletrônicos, e é preciso pensar estratégias para atrair a sua atenção ou até mesmo utilizar esses aparelhos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em vista desse contexto, buscamos informações sobre o assunto na visão de alguns autores. Primeiro, abordaremos a visão de Valente (2018). O autor relata que as instituições educacionais, tanto as de ensino básico como as de ensino superior, precisam estar conscientes de como as tecnologias digitais estão mudando os processos de ensino-aprendizagem.

Valente (2018) cita dois pontos relevantes, a serem observados pelas instituições de ensino. O primeiro revela que os alunos já não são mais os mesmos e não atuam como antes. Eles usam as telas para ler quando lhes são solicitadas pesquisas e, provavelmente, vão utilizar um sistema de busca como o *Google*, ou outros sistemas de acesso às bases de dados digitais, mas raramente a biblioteca. Preferem os tutoriais *online* ou os vídeos do YouTube para entender como as coisas funcionam. Por esse motivo, esses alunos certamente terão muita dificuldade para assistir a aulas expositivas por mais de 30 minutos, quando podem acessar um *tablet* ou *smartphone* e achar o assunto completo que o professor está abordando em sala.

O segundo ponto destacado por Valente (2018) aponta que é preciso considerar que a sociedade está ficando cada vez mais complexa. Se as pessoas não estiverem preparadas para lidar com essa complexidade, elas terão muita dificuldade para navegar no mar de informações.

Assim, em plena era digital, a questão que se coloca é: o que as instituições de ensino estão proporcionando aos seus estudantes quanto às mediações de processos digitais? O autor ainda acrescenta que a sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação.

Em conformidade com o expresso até aqui, Martins (2009) relata o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através do portal digital. Nele, vem sendo desenvolvidas iniciativas para o fortalecimento de redes de colaboração entre educadores, visto que são disponibilizados conteúdos de acordo com as principais necessidades dos profissionais da educação, como materiais multimídia sobre vários e diferentes temas, além de textos, planos de aula e tutoriais. Este portal também tem *links* de acesso a outros *blogs* de educação, *sites* de escolas e projetos desenvolvidos pelos alunos, entre outros conteúdos. O portal, além de incentivar o uso, também permite que o usuário dê sugestões a respeito do artefato.

É salutar que o docente conheça, aprimore-se e use as tecnologias digitais em sala de aula, pois elas possibilitam, de modo diferenciado, uma aprendizagem mais significativa para o aluno, por meio da qual este capta melhor os conteúdos, tornando-se mais questionador e buscador de novos conhecimentos. Moram *et al.* (2013) salientam que a tecnologia envolve a população mundial, transformando o espaço da sala de aula em um lugar melhor para se viver e aprender.

Sabemos que é necessário haver mudanças no currículo escolar, já que a escola está o tempo todo se reinventando. Na prática do corpo docente não é diferente. Porém Moran *et al.* (2007) afirmam que não basta que o professor tenha acesso ao mundo digital; para ter domínio, ele precisa conhecer e utilizar o que lhe é oferecido. Dessa forma, quando o ambiente escolar está todo conectado, ele fica mais harmonizado.

Bergmann e Sams (2012), professores norte-americanos pioneiros na implementação da tecnologia digital em sala de aula, pontuam que, muitas vezes, são os pais e/ou responsáveis que inicialmente veem a introdução dessas tecnologias como algo negativo. Cada vez mais os estudantes estão se desconectando da realidade vivenciada pelos adultos, no entanto, ao invés de as escolas se esforçarem para combater a cultura digital, é muito mais interessante e significativo explorá-la como uma ferramenta para se obter melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Discutindo sobre aprendizagem significativa, os autores descrevem a importância da individualização do ensino nesse processo, mas não falam apenas de seus benefícios, que são muitos, já que, quando essa individualização acontece de forma significativa, os estudantes são atendidos em suas especificidades. No entanto, para que esse processo aconteça, numerosos aspectos devem ser observados e, nesse sentido, uma dúvida surge: como um único professor consegue individualizar o ensino, se esse mesmo profissional ensina várias turmas de estudantes?

Segundo Bergmann e Sams (2012), para responder a essa inquietação, é necessário que educadores e sistemas de ensino compreendam que, para alcançar a personalização do ensino, o modelo tradicional deve ser deixado de lado, visto que existe muita debilidade na maioria dos métodos tradicionais. Assim, nesse momento, as tecnologias digitais entram em cena para auxiliar os professores na individualização do ensino de seus estudantes, e um bom começo para que esse processo aconteça está na inversão da sala de aula, ou sala de aula invertida. Nessa abordagem metodológica, os alunos passam a ser agentes do processo de ensino-aprendizagem, e não mero expectadores.

Bergmann e Sams (2012) ainda relatam experiências sobre como a introdução da cultura digital em suas aulas de química os auxiliou, possibilitando melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, a exemplo da possibilidade de assistirem previamente às aulas gravadas pelos professores, depois exporem em sala suas dúvidas e inquietações. Assim, os professores têm a possibilidade de atender cada um em suas inquietações. Com essa inversão, os horários das aulas em sala são melhor aproveitados e passam a ser usados para questões práticas. Mas, para que esse modelo de aprendizagem seja concretizado, é necessário saber que seu processo levou anos para ser desenvolvido por seus idealizadores, portanto, para ser introduzido nas escolas, requer determinação e perseverança na utilização das tecnologias digitais.

Valente (2018) compartilha da mesma visão, afirmando que grande parte da escola já pode ser considerada pertencente à cultura digital. Mesmo os alunos, na sua maioria, já dispõem de

tecnologias como *smartphones* e as utilizam para realizar praticamente tudo o que fazem. As tecnologias digitais, acopladas à internet, estão transformando a maneira como desenvolvemos as atividades em praticamente todos os segmentos da sociedade, bem como o modo como as pessoas pensam, resolvem problemas, acessam a informação e se relacionam socialmente.

Além das estratégias mais conhecidas, como a aprendizagem baseada em projetos ou a aprendizagem baseada na investigação, as tecnologias digitais têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula no que diz respeito, por exemplo, à organização dos tempos e espaços da escola; às relações entre o aprendiz e a informação; às interações dos alunos com seus pares e dos alunos com o professor. A integração das tecnologias digitais no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que se convencionou a chamar de *blended learning* ou ensino híbrido (VALENTE, 2014).

Para Valente (2014), por meio das informações obtidas sobre o desempenho do aluno, o professor pode fazer um diagnóstico preciso sobre o que deve ser proposto como atividade pedagógica, tomando três direções diferentes: a aprendizagem diferenciada, na qual a instrução é adaptada para atender às necessidades, às preferências e aos objetivos individuais dos alunos; a aprendizagem individualizada, na qual os objetivos acadêmicos permanecem os mesmos para um grupo de estudantes, mas cada um pode progredir através do currículo em velocidades diferentes; e a aprendizagem personalizada.

Como Bergmann e Sams (2012), Valente (2014) também fala sobre metodologias ativas como a sala de aula invertida. Como o nome sugere, há uma inversão na dinâmica do que acontece normalmente no ensino tradicional, em que o professor transmite informação para o aluno, que, após a aula, deve estudar o material que foi abordado e realizar alguma atividade para assimilar o que foi estudado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula, em um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvendo diversas atividades, como navegação em material digital especialmente preparado pelo professor, discussão com colegas de modo síncrono ou assíncrono e realização de exercício autocorrigidos.

São notáveis os impactos das tecnologias digitais na educação, em suas estratégias e seus métodos de ensino. Aos poucos, a educação está ingressando na cultura digital, reinventando-se, testando novas maneiras de usar de modo positivo as tecnologias digitais em busca de melhorias na aprendizagem dos alunos.

MÉTODO DA PESQUISA

Como método para realização desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois essa abordagem considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito. Já quanto à natureza, pode ser classificada como pesquisa básica, já que objetiva gerar conhecimentos novos para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Em relação aos objetivos, a pesquisa é denominada descritiva, pois objetiva caracterizar certo fenômeno, como, por exemplo, descrever as características de certa população, e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente.

Quanto aos procedimentos, consiste em pesquisa bibliográfica, que é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, etc. Pode ser denominada basicamente

como um tipo de revisão bibliográfica, ou levantamento bibliográfico. Nesse sentido, Gil (2002, p. 44) explica que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No período em que vivemos, imerso nas tecnologias digitais, podemos perceber o quanto esse tipo de tecnologia está causando mudanças em todos os cenários, na forma como nos comunicamos, nos relacionamentos, na economia "[...] e cada vez mais no modo como aprendemos" (BATES, 2017, p. 49). Compreendendo isso, passaremos a entender como faz se necessária a discussão acerca da implementação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no meio educacional e como elas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

É fácil compreender o quanto as tecnologias digitais estão tomando espaço no meio educacional e sua importância nesse processo, pois, para isso, basta observar como as escolas e os professores têm usado com frequência esses instrumentos em sala de aula, mas entender o que vem a ser a tecnologia é muito mais difícil do que se imagina. Se discutirmos apenas do ponto de vista do senso comum, para a maioria das pessoas, tecnologia é tudo aquilo que é novo, ainda mais se tiver relação com *internet*, *computador*, *tablet*, *smartphone*, etc. Entretanto, quando analisamos a questão a partir do senso crítico, descobrimos que a definição de tecnologia é muito mais complexa. Nesse contexto, Bates (2017) explica que muitas são as definições a respeito da tecnologia, desde noções básicas, como ferramentas e máquinas, que são utilizadas na resolução de problemas reais, até as mais complexas, que destacam que a tecnologia serve para muito mais do que resolver problemas no mundo real ou suprir e satisfazer carências, no entanto o autor esclarece que não concorda com esta última definição e argumenta que ela faz justamente o contrário.

O termo 'tecnologias digitais na educação' é recorrentemente associado às tecnologias educacionais. Sobre tecnologia educacional, Bates (2017, p. 247) afirma que:

> Tendo a pensar as tecnologias na educação como coisas ou ferramentas usadas para apoiar o ensino e a aprendizagem. Assim, computadores, programas, como um ambiente virtual de aprendizagem, ou uma rede de transmissão ou comunicação, são todas tecnologias. Um livro impresso é uma tecnologia. A tecnologia frequentemente inclui uma combinação de ferramentas e conexões técnicas específicas que as permitem funcionar como um sistema tecnológico, como a rede de telefone ou a internet. No entanto, para mim, tecnologias ou mesmo os sistemas tecnológicos não se comunicam ou criam significados; apenas esperam até serem comandadas a fazer algo, ativadas ou que uma pessoa comece a interagir com essas tecnologias.

Examinando esse pensamento, entendemos que tecnologia educacional não se refere apenas aos dispositivos móveis ou aos aparelhos digitais; tecnologia educacional é todo e qualquer instrumento que auxilie o ensino. Sobre isso, no livro *Educar na era digital*, encontra-se uma versão resumida e pessoal da história da tecnologia digital, na qual se afirma que a comunicação oral foi um dos primeiros instrumentos de ensino formal: "Para os antigos gregos, oratória e discurso eram os meios pelos quais as pessoas aprendiam e transmitiam a aprendizagem" (BATES, 2017, p. 49).

Tecnologias digitais e educação andam juntas desde a década de 1950. Conforme Barbosa (2020), nessa década, foi construída a máquina de ensinar de Skinner, mas as ideias de Seymour Papert, como o movimento *maker*, a educação STEAM, a robótica educacional e o aprendizado por *games*, ocuparam o primeiro plano das discussões sérias sobre educação e tecnologia por muito tempo. A década de 1970 foi uma época de descobertas de novos recursos tecnológicos para o ensino, como retroprojetores, projetores de *slides*, gravadores de rolo, entre outros. No Brasil, o rádio cresceu como fonte de difusão do ensino.

A partir da década de 1980, surgiram os primeiros computadores pessoais, que chamaram a atenção dos professores, com vistas à sua utilização nas escolas. Por conta disso, as prefeituras investiram em projetos-piloto associados a pesquisas em universidades, a fim de montarem laboratórios e capacitarem os professores das escolas públicas. Com esses recursos na escola e em algumas redes de ensino, optou-se pelo ensino técnico, por meio de uma disciplina específica, voltada para o ensino de planilhas e editores de texto, destinada aos alunos do ensino fundamental e médio.

De acordo com Barbosa (2020), na década de 2000, a internet aparece com a promessa de revolucionar o ensino, ofertando acesso a uma infinidade de informações, além de possibilidades de comunicação múltiplas, recursos gráficos ilimitados, etc. A internet se tornou presente nas aulas sem que os professores soubessem o que fazer com ela. Já na década de 2010, com a proliferação de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, celulares e computadores, ficou praticamente impossível manter a atenção dos alunos no professor por mais de dez minutos.

Dessa forma, o ensino híbrido começou a ocupar lugar nas escolas. Criou-se o Ensino a Distância (EAD) como modalidade de ensino, com o emprego de aparelhos como *celular*, *tablet* e computador a favor da aprendizagem.

Analisando os impactos e as contribuições da adoção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, encontramos inúmeros aspectos significativos, que aprimoram os conteúdos e as práticas educacionais. Com o *computador*, o *celular*, o *tablet* e outros dispositivos, o aluno tem acesso a plataformas de estudos, *sites*, aplicativos, etc. Todas essas ferramentas acabam fomentando o acesso à educação. Com isso, os conteúdos podem ser disponibilizados antes das aulas, e os alunos podem ter acesso a textos e imagens, além de análises e discussões, a fim de estudarem com antecedência para as aulas.

Segundo o Projeto de Lei nº 9.165/2017:

> Fica instituída a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. (BRASIL, 2017, art. 1º).
>
> A Política de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2017, art. 2º).

Assim sendo, uma escola pode utilizar muitos recursos tecnológicos digitais ao mesmo tempo. Algumas escolas já possuem tais recursos, como os *tablets*, os *smartphones*, os retroprojetores, os sistemas de som e as lousas digitais, recursos esses que podem ser empregados dentro da sala de aula em prol do desenvolvimento do aluno. Há outras tecnologias mais avançadas, embora menos utilizadas, como projeções em três dimensões, teleconferências e aparelho de impressão 3D, mas que logo podem se tornar comuns, de modo a diversificar o máximo possível o aprendizado. Nesse sentido, o educador precisará mediar estes elementos, a fim de que venham a facilitar, auxiliar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a escola se abre para o uso das tecnologias digitais no ensino, novas oportunidades surgem. Com foco na formação integral dos estudantes, as tecnologias facilitam bastante o trabalho do professor, com inúmeras estratégias. É ideal que professores e gestores busquem constantemente por novidades para ampliar a dinâmica da sala de aula, pois, com a chegada das tecnologias digitais, requer-se um novo tipo de organização para o espaço escolar.

As tecnologias digitais, como o computador, o *tablet* e os *smartphones*, têm funções e utilidades essenciais e indispensáveis. Através delas, é possível assistir a aulas *online*, formar grupos de estudo com os colegas por videoconferência, fazer pesquisas e atividades, entre outras utilidades. Assim, o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem possibilita que o aluno desperte sua atenção e curiosidade para aprender coisas novas; crie e produza ideias por meio dos programas de computador ou do celular; solucione situações e resolva problemas por meio de jogos educativos; e amplie o acesso ao conhecimento por meio de pesquisas na internet.

Conforme o Portal do Ministério da Educação (FILIZOLA, 2018), as escolas registram melhoras no rendimento e na convivência entre alunos e professores, além de aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem. Esses são impactos alcançados através do uso das tecnologias digitais, que potencializam o processo de aprendizagem com oficinas e projetos, excelentes estratégias que utilizam aparelhos do cotidiano dos alunos, estimulando-os a participar. O Portal também oferece oficinas e maratonas de projetos para os estudantes.

Porém vale ressaltar que muitos alunos ainda não têm acesso a essas ferramentas, por isso é necessário interligar o uso delas com os materiais didáticos da sala de aula. Portanto, não é aconselhável que o aluno use a tecnologia somente para o entretenimento, e sim para o aperfeiçoamento das suas habilidades cognitivas. Logo, é importante ter cuidado para que a tecnologia não substitua o contato do aluno com o professor. Isso posto, é ideal que o professor não se prenda às tecnologias digitais, mas use-as para complementar e potencializar a aprendizagem dos alunos.

A educação vem passando por várias mudanças ao logo do tempo. Atualmente, na era digital, com as tecnologias digitais na escola, podemos observar a diferença do ensino da antiguidade e da atualidade. Pereira (2020) ressalta que o modelo de educação escolar centrado na figura do professor como transferidor do conhecimento se expandiu ao longo dos séculos XVIII e XIX. A autora ainda salienta que a educação não atendeu sempre aos mesmos tipos de objetivos, e toda a sua análise requer, antes de tudo, um intenso esforço de reflexão e contextualização.

Certamente o contexto do mundo, no âmbito político, econômico e social, está sempre em mudança, por vezes avançando, em outras regredindo, o que reflete, consequentemente, no âmbito

educacional. Por isso, na atualidade, com o avanço das tecnologias digitais favorecendo todas as esferas da atividade humana, não poderia seria diferente na educação. Desse modo, as escolas estão gradativamente se familiarizando e se reinventando com a inserção de tais tecnologias digitais em suas salas de aula.

Além disso, Serafim e Souza (2011, p. 22) afirmam:

> Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.

As tecnologias digitais já estão nas escolas, mas o que fazer com elas? Como usá-las? Muitos professores têm essa dúvida ou dificuldade. É indiscutível que o papel do professor é essencial, fundamental e indispensável, pois, através da sua colaboração e dedicação, as tecnologias digitais podem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, devemos ressaltar que o papel do professor também vem sofrendo muitas e intensas transformações, e esse processo vem sendo amplamente debatido na mídia e nos meios acadêmicos. A realidade é que a velocidade das mudanças é tão grande que até mesmo o professor mais bem preparado pode, por vezes, sentir-se inseguro diante dessas mudanças e das novas realidades de ensino, mas o professor do século XXI já enxerga o uso da tecnologia digital como um aliado, pois sua eficácia é visível no oferecimento de suporte para o trabalho em sala.

Há aqueles professores que gostam de inovar, buscando sempre algo novo para potencializar suas aulas, porém há professores que se fecham para o novo, por não saberem utilizar os recursos tecnológicos, ou porque já estão acostumados com a rotina de seus métodos. Sobre esse assunto Valente (2018, p. 19-20) ressalta que:

> Quando a escola permite que sejam levados para a sala de aula acabam causando desconforto em alguns professores pelo fato de o aluno não estar "prestando atenção" no que está sendo exposto. Em outros casos, essa situação desconfortável tem mobilizado muitos gestores e professores no sentido de mudar e propor algo inovador, que possa resolver a falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, consequentemente, o alto número de evasão. Felizmente, alguns professores têm conseguido explorar esses recursos tecnológicos, integrando-os às atividades que realizam, criando assim o que tem sido denominado de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem.

Em vista disso, para potencializar o trabalho do professor, existem muitos programas educacionais atualmente, como Proinfo, E-Proinfo, Plataforma Freire, Portal do Professor, Universidade Aberta, além de cursos e outros materiais destinados aos docentes. Como ressaltamos anteriormente, é de suma importância que os educadores estejam sempre em sintonia, atualizando suas práticas pedagógicas com o emprego de tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que até aqui foi discutido acerca das tecnologias digitais na educação, é sabido que a inserção dessas tecnologias nesse ambiente é fato inevitável. Desse modo, é ideal que as escolas e os professores recebam tais tecnologias de modo favorável ao processo de aprendizagem, atraindo assim os alunos.

Diante disso, destacamos que outras pesquisas podem ser feitas nesta área, sobretudo no que diz respeito às diversas teorias de aprendizagem e ao modo como as tecnologias digitais podem influenciá-las. Por meio deste estudo, discutimos como eram as questões de aprendizagem antes e depois da inserção das tecnologias digitais no âmbito educacional, um pouco da sua história, bem como de que forma elas estão impactando e contribuindo nas questões de aprendizagem dos estudantes e, não menos importante, como os professores estão trabalhando com essas tecnologias.

Espera-se que o presente estudo tenha proporcionado a análise e reflexão sobre os impactos e as contribuições das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, sobre a diferença da educação da antiguidade e da atualidade, bem como sobre a importância do trabalho do professor com as tecnologias para potencializar a aprendizagem, o avanço da escola e, consequentemente, a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ronaldo. Breve história da tecnologia educacional, de 1950 a 2020. **Educação e Tecnologia & Cultura Digital**, [*S. l.*], 21 jun. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3gAmh4V. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: https://bit.ly/35xYbCt. Acesso em 26 out. 2020.

BERGMANN, Jonthan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editora Nacional, 2012. Disponível em: https://bit.ly/3iSxe4i. Acesso em 29 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 9.165, de 2017. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Proponente: Poder Executivo. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 19 jun. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3iKs3Dz. Acesso em: 23 de nov. de 2020.

FILIZOLA, Paula. MEC oferecerá especialização para professor da rede pública. **Portal do MEC**, Brasília, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3gEBZMo. Acesso em: 18 nov. 2020.

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

MARTINS, Mary Grace. Tecnologias digitais na educação. **Revista Salto para o futuro**, [Brasília], Ano XIX, boletim 19, p. 5-8, nov./dez. 2009. Disponível em: https://bit.ly/35oDTvt. Acesso em: 25 out. 2020. p. 5-8.

MORAN, José M. *et al*. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José M. *et al*. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NOVAS tecnologias facilitam a aprendizagem escolar. **Portal Brasil**, [*S. l.*], 10 jul. 2014. Disponível em: https://bit.ly/3zyWjHt. Acesso em: 16 nov. 2020.

O ADVENTO das tecnologias na educação. **Meu artigo**, [*S. l.*], [ca 2010]. Disponível em: https://bit.ly/3gCYh0T. Acesso em: 17 de nov. de 2020.

PEREIRA, Lucila Conceição. História da Educação. **Infoescola**, [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://bit.ly/3xjt0XV. Acesso em: 20 nov. 2020.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *In*: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena, M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes de. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. cap. 1, p. 17-49.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, volume especial, n. 4, p. 79-97, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645. Disponível em: https://bit.ly/3xi40jw. Acesso em: 20 mar. 2021.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; AEANTES, Flávia Linhalis Arantes (org.). **Tecnologia e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp, 2018. cap. 1, p. 17-41. Disponível em: https://bit.ly/3wAUh7W. Acesso em: 26 out. 2020.

Capítulo 5

DESAFIOS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gabriele dos Santos Silva
Larissa Machado Gonçalves Santos

INTRODUÇÃO

Pensar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil traz muitas instigações à mente, como por exemplo: os motivos que levam o jovem a abandonar o ensino regular e a ter que optar pela EJA mais tarde. Sabe-se que o sistema educacional brasileiro tem falhado em estancar a evasão escolar no ensino fundamental e médio, evasão essa que é provocada por diversos motivos, como: trabalho infantil, gravidez na adolescência, problemas familiares, entre outros, como vemos no Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE):

> As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (BRASIL, 2000, p. 4).

É esse aluno que o educador da EJA é responsável por receber e acolher, portanto essa modalidade educacional exige ainda mais preparo intelectual e emocional do professor, que deve ser ponte nesse processo de ensino/aprendizagem. Em vista disso, precisa entender as peculiaridades e especificidades de sua turma e de cada estudante em particular, respeitando seu repertório cultural e seus saberes prévios, que foram construídos popular ou cientificamente até o presente momento. Carrano (2008, p. 160) provoca a seguinte reflexão:

> O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse de jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo?

Pautado em uma pesquisa bibliográfica qualitativa e no estudo documental, o presente artigo objetiva compreender que desafios o educador de jovens e adultos encontra no desenvolvimento do trabalho e que caminhos busca para o enfrentamento desses desafios. No presente estudo, a escolha por abordar o presente tema se deve à sua relevância na formação primária e continuada de novos educadores, pois essa é uma modalidade, por vezes, quase que esquecida na educação.

Os descasos que a EJA tem enfrentado são um reflexo claro da condição educacional do País, podendo até ser considerados um desrespeito para com a população estudantil ativamente econômica, pois, em sua maioria, os alunos da EJA estudam e trabalham, o que se configura em um desafio para eles, bem como para os educadores.

MÉTODO DA PESQUISA

Este artigo foi produzido com a utilização da metodologia da pesquisa bibliográfica qualitativa. Foram selecionados alguns artigos e documentos que falam sobre o tema e autores que tratam da temática da EJA. Tem por finalidade fazer uma abordagem dos desafios deste segmento no mundo atual, bem como propor ideias que possam contribuir de alguma forma com os docentes dessa modalidade de ensino.

> A pesquisa qualitativa busca entender fenômenos humanos, buscando deles obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais. Mas sendo uma análise relacionada também à subjetividade, quais são os critérios do pesquisador? Bem, ele leva em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais. (KNECHTEL, 2014).

Mediante essas reflexões, o artigo tem por objetivo identificar os desafios dos educadores da EJA e as dificuldades por ele encontradas diante de tal situação, tendo como instrumento de base dados coletados em livros, artigos e documentos oficiais sobre a temática da EJA.

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

A concepção de EJA como modalidade da educação básica, que se evidencia nos artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo. O artigo 4º faz várias referências, em seus incisos, ao dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação:

> Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> [...]
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1996).

A Escola de Jovens e Adultos, desde muito tempo, enfrenta alguns desafios relacionados aos educadores ou aos próprios alunos, dentre os quais alguns foram superados, e outros não. Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 13,9 milhões de jovens e adultos que não sabiam ler nem escrever e tinham mais de 15 anos de idade. Essa mesma pesquisa mostrou que 54,4 milhões de pessoas não haviam concluído o ensino fundamental e tinham mais de 25 anos, e 16,2 milhões haviam concluído apenas o ensino fundamental, mas não tinham o ensino médio. Esses são dados que a EJA tenta diminuir todos os anos. Mas ainda existem desafios, que devem ser tratados de forma específica, como destaca Porcaro (2011, p. 41): "Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional".

No que diz respeito à EJA, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho e representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2013). Segundo Arroyo (2005, p. 22), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico:

> A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida –juventude e vida adulta –e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura a EJA como um direito de todos:

> Art. 208 [...].
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Esses desafios são comuns nas escolas que oferecem a EJA. Muitos não buscam a escola porque a necessidade de subsistência é maior; a rigidez das escolas torna a vida do possível estudante tortuosa, de tal sorte que a conclusão de um ciclo se torna mais difícil de conseguir.

A LDBEN/1996, que, no Título V, capítulo II, trata da EJA como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamenta sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental:

> Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL, 1996).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a flexibilidade curricular da EJA deve comportar o aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo, como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano.

De acordo com Freire (1987), negar os saberes da experiência, considerados como ponto de partida, como objeto de problematização, provoca o erro epistemológico. O grande equívoco que muitos educadores cometem é querer encher a cabeça dos educandos com conhecimentos prontos, apresentados como verdades inquestionáveis, não os chamando a pensar, a ler as suas vivências.

Assim, percebemos que a complexidade de ser professor não está somente em ser professor da EJA, mas sim em ser profissional – ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido num mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência. Através dessa trajetória, como afirma Tardiff (2002, p. 149):

> O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

O retorno à escola deve ser assegurado com professores qualificados e escola preparada institucional e estruturalmente. Se porventura não houver preparação, o desinteresse em buscar o término do estudo será maior; mesmo que ocorram a busca e o ingresso do estudante, pode acontecer de o indivíduo não continuar.

A EJA, como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se então ao combate a todas as formas de exclusão. Isso implica a criação de instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos aos sistemas educativos dos quais se distanciaram, resgatando múltiplas formas e espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o acesso e aumentar a probabilidade de sua permanência na escola – que, para tal, necessita de práticas e valores aprimorados.

Para além dessas propostas, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras diz respeito à dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos aos educandos jovens e adultos, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando essas

etapas de vida, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; e, sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001). O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por Silva (2010, p. 66):

> Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos –EJA – depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola.

Os desafios seriam muitos: processos de formação inicial e continuada para os profissionais de ensino, elaboração de material didático próprio para os sujeitos do processo, a publicação e divulgação de material de leitura adequado às necessidades dos novos leitores, a criação de bibliotecas/estações de leitura/ bibliotecas volantes, a articulação entre escolarização e qualificação profissional, entre outros (IRELAND, 2005).

A diversificação social, cultural, econômica e etária dos alunos da EJA requer mais trabalho e dedicação por parte dos professores, pois a elaboração de uma metodologia de ensino atrativa, que consiga chamar a atenção de todos os alunos e instigar a busca por aprender, não é tarefa fácil. Muitas vezes, a grande diversificação em uma mesma sala de aula pode se tornar um desafio, tanto para o professor quanto para o aluno, pois cada um tem suas especificidades, sua bagagem. É necessário estar constantemente atento às realidades apresentadas na EJA e não se deixar levar pela premissa que Arroyo (2006, p. 23) destaca: "[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade.

Assim, a formação docente de EJA deve partir do conhecimento da realidade em que o aluno está inserido e, através de elementos dessa realidade, organizar ações para melhorar sua prática pedagógica, efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação. Segundo Freire (2006), o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico sobre o que se fez hoje que se pode melhorar o que se fará amanhã.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente artigo mostrou as dificuldades que os educadores enfrentam no ensino da EJA, bem como os aspectos que a ele se relacionam. As dificuldades apresentadas são as mais pertinentes em toda a modalidade do ensino.

Diante das dificuldades, é percebível que se precisa de suporte por parte do governo, com materiais adequados e estruturas para trabalhar.

Faltam profissionais adequados e com formação continuada para trabalhar com os estudantes e, por fim, falta interesse dos estudantes em permanecer na educação.

Diante desses desafios, de acordo com Teles e Soares (2016, p. 84):

> [...] os professores da EJA devem adotar em sua prática pedagógica metodologias que facilitem e estimulem o processo de ensino-aprendizagem em seus alunos, pois se trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e que podem apresentar maiores dificuldades para aprender se o método adequado não for utilizado.

É importante ressaltar que, durante a pesquisa, foram feitas várias considerações sobre os desafios da EJA, porém deve-se abrir mais espaço para novas pesquisas com relação à prática a ser instituída nessa modalidade.

Escola, governo e estudantes devem trabalhar juntos, estabelecendo parcerias e incentivos para a conclusão dos estudos, com uma escuta atenta, respeitando a cultura e o indivíduo, ofertando uma aprendizagem significativa, com construção de conhecimentos, tornando o indivíduo um sujeito consciente no mundo e abrindo para ele muitas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os meados dos anos 1930, é possível identificar denúncias de educadores sobre problemas na EJA. Entretanto, somente a partir dos anos 1940 essa modalidade de ensino passou a ser tratada como um sistema diferenciado e significativo. O interesse político foi o grande motivador para o reconhecimento da necessidade de uma reestruturação desse sistema educacional, interesse esse que partia do elevado índice de analfabetismo do País, que colocava o Brasil na condição de nação subdesenvolvida.

Embora a luta se apresente desde os primórdios do século passado, essa discussão nunca foi tão atual e relevante, pois a educação está em constate transformação, e novas medidas precisam ser tomadas, a fim de promover melhorias que atendam professores e alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com base na valorização do profissional de educação e do aluno.

A desvalorização ocorre porque, mesmo hoje, a EJA é vista como um ensino noturno e secundário, portanto, sem a mudança dessa visão predominante na sociedade, não é possível alcançar de forma significativa os objetivos educacionais elencados pelo Ministério da Educação para essa modalidade de ensino.

Foi evidenciada a desmotivação que envolve educadores e educandos; isso ocorre em função da falta de investimento financeiro em: material, espaço físico e projetos de formação continuada para os professores. Tais recursos promovem dignidade no ambiente educacional, pois atendem a necessidades mínimas para que haja promoção da educação.

Devido à falta de investimento, também há carência de profissionais qualificados na área, e isso se deve ao desinteresse de servir como educador na EJA, pois a diversificação social, cultural, econômica e etária dos alunos dessa modalidade de ensino requer mais trabalho e dedicação por

parte dos professores, uma vez que formular uma metodologia de ensino que seja atrativa não é tarefa fácil e, sem recursos adequados, torna-se quase impossível.

Portanto, conclui-se que muitos dos desafios que os educadores da EJA enfrentam poderiam ser amenizados se houvesse ao menos um pouco de interesse por parte do poder público em oferecer integralmente os recursos de que a modalidade necessita, visto que, com repasse e aplicação adequados, esses desafios poderiam ser atenuados já no ensino regular, reduzindo a evasão e os problemas de aprendizagem, pois, como diz o ditado popular, "prevenir é melhor que remediar".

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. [Constituição (1998)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://bit.ly/3xrS92u. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://bit.ly/3d697Mb. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 15, 9 jun. 2000. Disponível em: https://bit.ly/3iKWSbj. Acesso em: 29 nov. 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, **RAAAB,** 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Edição, p.35-39. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IRELAND, Timothy. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. *In*: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p. 91-102. Disponível em: https://bit.ly/3zu0Vif. Acesso em: 15 nov. 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

OLIVEIRA, M.K. de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: Angela Kleiman (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011. e-ISSN: 1983-9278. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n25.3226. Disponível em: https://bit.ly/2TFSHTu. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD**: Educação Temática Digital, Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i2.1281. Disponível em: https://bit.ly/2TEiY4B. Acesso em: 20 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Damares A.; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens e adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 80-102, jan./jun. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p80-102. Disponível em: https://bit.ly/3pYGF3T. Acesso em: 20 mar. 2021.

Capítulo 6

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE MULHERES PRETAS NO ESPAÇO ACADÊMICO EMBRANQUECIDO

Enely Luiza Macedo Bispo
Tancí de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

Esta seção é destinada à apresentação sintetizada do trabalho, que explicita o tema, o problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa, permitindo ao leitor situar-se sobre o objeto de estudo.

A comparação entre o perfil sociodemográfico dos estudantes da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), Instituição de Ensino Superior (IES) privada e de cunho confessional, no recorte temporal entre os anos de 2018 e 2019, envolvendo os ingressantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Fisioterapia, Gestão da Tecnologia da Informação, Nutrição, Psicologia e Licenciatura em Pedagogia, revelou, neste último, uma concentração de pessoas autodeclaradas pardas e pretas, predominantemente mulheres de baixa renda e que vivem dupla jornada entre estudo e trabalho.

Esse cenário é uma imagem historicamente retratada na sociedade brasileira, a qual hierarquiza áreas acadêmico-profissionais de acordo com a classe social, a cor da pele e o gênero, fatores determinantes para o ingresso e a permanência nas IES. De acordo com uma pesquisa feita pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2019 (MATEUS, 2019), apesar do crescimento de alunos negros nas universidades, esse acesso ainda não é o mesmo em todas as áreas. Essa realidade revela o embranquecimento dos cursos socialmente prestigiados, sobretudo das áreas de Ciências Exatas e Biológicas, como também a feminização dos cursos de licenciatura. Considerando o contexto de desigualdades sociais destacado nesse espaço acadêmico embranquecido, a predominância de mulheres pardas, pretas e de classe social menos favorecida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da FADBA, convém indagar: de que modo se constituem as trajetórias formativas de mulheres pretas, licenciandas em Pedagogia?

Este trabalho se justifica na medida em que o tema em questão corresponde às trajetórias vividas pelas autoras durante os seus percursos acadêmicos, desde o ingresso na IES supracitada, considerando os obstáculos que marcaram sua subsistência na instituição. Justifica-se ainda pela necessidade de discutir sobre o dilema: por que preta, e não negra? Em razão da importância desse

espaço de enunciação, bem como da predominância de mulheres pretas no curso de Licenciatura em Pedagogia, esta pesquisa torna-se pertinente no meio acadêmico e social, ao mesmo tempo em que revela, a partir de reflexões sobre a trajetória dessas mulheres, questões urgentes, que lhes possibilitam valorizar suas trajetórias enquanto sujeitos singulares, históricos e resistentes.

Esperançamos que este trabalho de denúncia do espaço acadêmico embranquecido conduza o leitor à desconstrução e à reconstrução, idealizadas por Freire (1996) como tomada de consciência, um movimento para alcançar a equidade e a democracia educacional. Isso impactará na *práxis* pedagógicas das mulheres pretas, que atuarão como referência em seus espaços de trabalho.

Nesse sentido, objetivou-se: descrever as trajetórias formativas de mulheres pretas no curso de Licenciatura em Pedagogia da IES citada; relacionar o perfil sociodemográfico da população compreendida no curso de Pedagogia aos dos demais cursos ofertados pela referida IES; discutir as questões de classe; e caracterizar a mulher preta universitária.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, conforme observado, são discutidos aspectos introdutórios, apresentando-se o tema, o problema, os objetivos e a justificativa. Já na segunda seção, está presente o método aplicado neste trabalho, com o qual se evidenciam o tipo de abordagem, a natureza do estudo, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados utilizados, a população e o lugar do estudo. Na terceira seção, encontram-se a análise e a discussão dos resultados, em diálogo com as categorias teóricas estudadas. E na quarta e última seção, apresentam-se as respostas ao problema da pesquisa, uma breve síntese dos resultados dos objetivos e, por fim, recomendações e encaminhamentos.

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, evidenciando-se o tipo de abordagem, a natureza do estudo, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados utilizados, a população e o lugar do estudo.

Este estudo é de abordagem qualitativa, visto que "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2007, p. 21) e com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e de sua realidade (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009), abordagem está justificada pela natureza dos objetivos do estudo.

Esta pesquisa é do tipo autobiográfica, entendida como uma narrativa das histórias de vida das autoras, como caminho das suas experiências formadoras, o que, segundo Josso (2004, p. 9), "[...] permite explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o carácter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida". No campo educacional, a pesquisa autobiográfica tem sido instrumento de intervenção na autoformação de professores, no ato de descrever suas trajetórias. De acordo com Nóvoa (2007, p. 5), "[...] a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos".

Os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados foram os textos narrativos das trajetórias acadêmicas de quatro mulheres pretas licenciandas em Pedagogia pela FADBA, representadas no texto pelos seguintes pseudônimos: Abayomi, Anaya, Dandara e Zuri. Também foi empregado um questionário *online*, aplicado pela linha de pesquisa da FADBA intitulada 'Formação de professores, desenvolvimento profissional e inovações pedagógicas', disponibilizado pela ferramenta virtual do Google Forms aos estudantes ingressantes nos anos de 2018 e 2019.

A FADBA é uma instituição de ensino da Igreja Adventista do Sétimo dia e conta com a presença de alunos brasileiros e estrangeiros, o que ratifica a diversidade existente nessa IES.

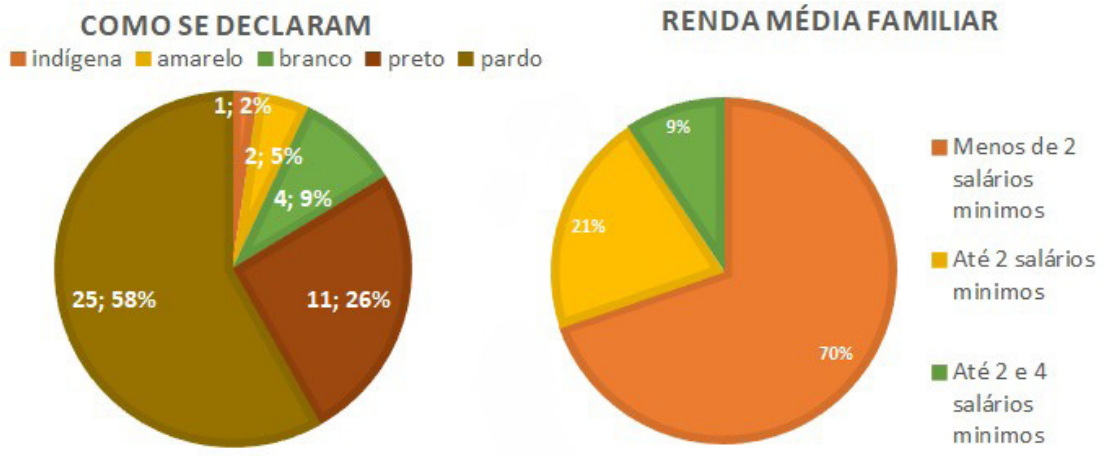
EM CONTRASTE

Esta seção é destinada ao aprofundamento do tema a partir da análise e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa, em diálogo com as categorias teóricas estudadas. A fikj de facilitar a compreensão do assunto, o texto foi organizado em subseções.

Para melhor evidenciar as características dos sujeitos da pesquisa, os dados relacionados aos estudantes do curso de Pedagogia foram dispostos em gráficos.

Ao responderem como se declaram, observou-se, destacadamente, maior presença de estudantes pardos e pretos de baixa renda familiar, como demonstrado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Declaração étnico-racial e renda média familiar dos estudantes do Curso de Pedagogia da FADBA (2018-2011)



Fonte: elaborado pelas autoras.

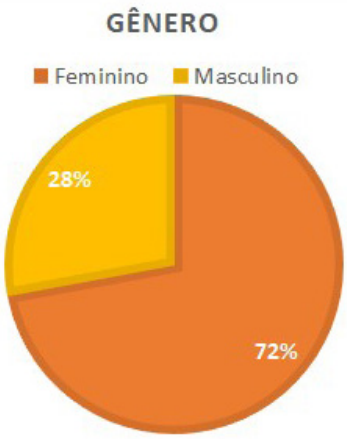
Essa realidade também é evidenciada nos relatos autobiográficos das mulheres pretas participantes da pesquisa, como apresentado abaixo, por Zuri:

> *No ano de 2017, eu obtive aprovação para o Fies* [Fundo de Financiamento Estudantil], *mas para cursar Licenciatura em Pedagogia. Não foi uma decisão fácil, já que a minha família não tinha condições de me manter na faculdade, considerando todos os custos extras à mensalidade. Minha cidade natal fica cerca de 25 km da cidade onde se localiza a instituição, o que se configurava um problema, já que eu precisaria me transportar diariamente para lá.*

No que se refere à presença de negros na FADBA, percebe-se a predominância destes no curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que essa representação se modifica quando se analisam os outros cursos, sobretudo os da Escola de Saúde. Em relação a isso, é possível observar que, apesar das políticas afirmativas vigentes, existem fatores limitantes quanto à inserção e permanência de negros no ensino superior, que, de acordo com Arroyo (2014, p. 43), se configuram como "[...] muros, muralhas [...] construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagem dos de fora". Bourdieu (1989) explica esse fenômeno a partir da divisão do espaço social em diferentes volumes de capital: econômico, cultural e social; já Arroyo (2014) acrescenta que existem políticas que servem como pontes e percursos de passagem para esse grupo. Nesse sentido, fica evidente que o curso de Pedagogia se configura como ponte para a existência do negro e pobre dentro das universidades.

Um outro dado relevante entre os perfis analisados diz respeito ao gênero desses estudantes. Especialmente no curso de Pedagogia, verificou-se a prevalência do gênero feminino:

Gráfico 2 – Gênero dos estudantes do curso de Pedagogia da FADBA (2018-2019)



Fonte: elaborado pelas autoras.

No Brasil, a feminização docente é uma condição historicamente construída com base em uma hierarquia entre os sexos, por meio da qual o feminino é subalternizado e domesticado. De acordo com Ataide e Nunes (2016, p.169), "Mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência". Destaca-se ainda a divisão dos gêneros entre os níveis de educação, na qual as mulheres ocupam cargos relacionados às séries iniciais, considerado o nível mais desvalorizado. "Assim, a distinção entre masculino e feminino e os reflexos dessa diferença no mercado de trabalho, no qual a situação das mulheres é mais precária, constituem um dos fatores relacionados à desvalorização da profissão docente" (NASCIMENTO, 2006, p. 144).

Esse descrédito da docência também está presente na narrativa das trajetórias das mulheres pretas:

> *Os anos foram se passando, fui para o Ensino Médio, e meus pais tentavam desconstruir a ideia de ser professora da minha cabeça, para seguir uma carreira militar ou algo que,*

> *na cabeça deles, daria dinheiro. Ouvia sempre frases como: "Você é tão estudiosa e vai ser professora?", "Vai estudar para ficar aturando filhos dos outros?", "Vai estudar 4 anos para ganhar uma 'mixaria'?". "Dandara, tenho certeza de que você vai se arrepender quando começar a trabalhar, ser professora não ganha nenhum reconhecimento, os pais só sabem reclamar, e os alunos são tudo mal-educados, pensa direitinho, já estou falando agora para você pensar melhor, quem não ouve cuidado, ouve coitado", disse uma professora minha.* (DANDARA).

No caso de Dandara, essa depreciação partiu de sua professora, figura da qual espera-se apoio. Outras questões ainda emergem desse cenário, as quais se enquadram como fatores que obstaculizam, sobretudo, a permanência desses estudantes, a saber: o modo como custeiam seus estudos e como se mantêm durante esse período. Apesar de grande maioria responder que não estava trabalhando no momento, os alunos revelaram que custeiam os estudos através de trabalhos autônomos e informais, como vendas e pequenos afazeres. Em contrapartida, o percentual dos estudantes custeados por seus familiares foi superior nos cursos da Escola de Saúde, em comparação com os cursos das áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas.

Gráfico 3 – Custeio dos estudos e situação laboral dos estudantes do curso de Pedagogia da FADBA (2018-2019)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em concordância com esses dados, os relatos autobiográficos descrevem a realidade de quem vivencia a dupla jornada entre estudos e trabalho:

> *De alguma maneira, eu precisava complementar minhas finanças, pois não recebia ajuda. Foi quando consegui um estágio remunerado no residencial feminino, onde trabalhei de domingo a sexta e um sábado por mês, sempre no contraturno das aulas. O valor mensal do estágio era em média R$ 300, e não era suficiente para que eu pudesse custear os meus estudos, pagar aluguel, alimentação e ainda ajudar minha mãe. Por isso, comecei a trabalhar também como manicure e pedicure. Então, de domingo a sexta, eu acordava por volta das 4 horas da manhã para estudar; às 7 horas ia trabalhar como monitora na Instituição; na parte da tarde, tinha aula; e a noite, ainda atendia algumas clientes. Eram muitas tarefas, e eu sempre internalizei que o meu objetivo principal ali era estudar, mas, na verdade, a luta pela permanência era muito maior, pois não dava para me concentrar*

> *nos estudos com fome ou sabendo que o aluguel estava para vencer e eu ainda não tinha como pagar*. (ABAYOMI).
>
> *No primeiro semestre, fui aluna interna, morava dentro da faculdade. Por isso, meus horários de refeição eram fixos, e eu não podia levar comida para o quarto. Dá para contar nos dedos as vezes em que fui ao café da manhã. Preferia dormir um pouco mais ao invés de ir ao desjejum do refeitório. Não fazia isso por preguiça de levantar, mas porque eu ficava muito cansada e dormia menos de seis horas de sono por noite. Então, pode-se dizer que minhas únicas refeições eram o almoço e a janta. Foram poucas as vezes em que eu tinha um trocadinho para comprar um lanche na faculdade, para suprir o café da manhã que tinha perdido*. (ANAYA).

A sobrecarga de trabalho mencionada nos relatos de Abayomi e Anaya representa a rotina da população pesquisada, na qual o cansaço, a falta da concentração e as preocupações refletem em consequências acadêmicas, como o tempo escasso para estudos e as dificuldades de aprendizagem, bem como no desenvolvimento de atividades avaliativas.

> *Sabemos que muitos desafios permeiam a vida de um estudante de uma rede privada, sendo um deles a permanência na mesma. Vale ressaltar que mais desafiador do que o acesso é a permanência. Dos quatro alunos negros que mencionei, apenas dois permanecem no curso, contando comigo. Ou seja, a metade da população negra da minha turma evadiu, e o motivo principal foi o da falta de recursos financeiros para se manter. Sobre mim e mais outro aluno negro que permanece, ambos somos bolsistas, filhos de pessoas que recebem o piso salarial de até 3 salários-mínimos e trabalhamos para nos manter. Para me subsidiar aqui, como já mencionado, trabalho na Instituição como preceptora auxiliar do internato, cuidando da parte acadêmica das alunas e, nas férias, trabalho no ministério de publicações, na obra da colportagem[2] evangelística, e meus pais me auxiliam no que precisar por fora*. (DANDARA).
>
> *Diante de tantos afazeres e preocupações, ainda que eu acordasse de madrugada e dormisse tarde, não conseguia estudar o bastante como desejava. Em dias de avaliações, sempre tinha crises de ansiedade e o sentimento de fracasso. Por vezes, eu me revoltava e chorava sozinha, mas, no outro dia, sacudia a poeira e me levantava para a luta. Cada dia parecia que estava em uma guerra, lutando contra mim mesma, era como se estivesse me automutilando*. (ABAYOMI).

As falas dessas mulheres evidenciam as dificuldades econômicas que permeiam todo o seu trajeto formativo na IES, bem como as consequências acadêmicas advindas de uma jornada exaustiva de trabalho e de um emocional afetado. É importante salientar que todas elas são bolsistas de programas governamentais, o que demonstra a insuficiência de propostas dessa natureza, que não abarcam as despesas extras. Existem outros fatores de contraste entre as áreas profissionais da IES pesquisada, refletindo a hierarquização e o embranquecimento desse espaço, como a religião, a região de origem e a educação básica recebida.

2 Atividade de distribuição voluntária e independente de publicações de conteúdo religioso e temas relacionados à saúde e à qualidade de vida em família.

3.1 GRITARAM-ME PRETA!

> *Ao chegar aqui, fiquei impressionada com alguns choques culturais, que pontuarei a seguir. Por se localizar no Estado da Bahia, pensei que teria muito mais presença de negros aqui na Faculdade do que tem. Isso de modo geral, mas também de modo específico no meu curso de graduação (pedagogia), especificamente na minha turma, que iniciou no ano de 2019 com 56 alunos, sendo 4 deles alunos negros. É notória a desigualdade*. (DANDARA).

O relato de Dandara expressa a disparidade entre o número de estudantes brancos em sua turma em relação ao de negros, evidenciando que, mesmo no curso de Licenciatura, no qual predomina a população de pretos e pardos, ainda existe pouca representatividade destes últimos.

> *Eu discutia e aprendia sobre o papel do professor em quebrar tabus e valorizar a diversidade, mas as forças exteriores me pressionavam a entrar em um padrão que naturalmente não era o meu. O meu cabelo, as minhas roupas, tudo isso, veladamente, era um problema, eles mostravam que eu era negra e pobre*.
> *Durante o meu percurso formativo na FADBA, eu passei por um processo de desconstrução muito grande e atribuo isso ao curso de Pedagogia. Eu aprendi durante o processo que, mesmo que eu tente me enquadrar no padrão estabelecido pelo grupo majoritário que existe ali, ainda serei vista como "menor" para muitos, por isso eu decidi ser quem realmente sou e valorizar as minhas origens, minhas características, entendendo que ser preta e pedagoga tem a ver comigo e com o poder que podemos conquistar através da resistência a qualquer tipo de força que queira nos apagar. Espero que, para os meus colegas e alunos, eu seja uma referência de mulher preta que faz educação*. (ZURI).

Em sua trajetória, Zuri destaca a ruptura com padrões estéticos que denunciavam sua origem e seu *status* social e atribui esse fato ao processo de desconstrução que o curso incita, ao empoderamento e à aceitação de suas características originais em meio à cultura racista mencionada por ela.

A respeito do que foi expresso nos relatos, Freire (1996, p.36) afirma que "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia", portanto, achamo-nos muito distantes dela quando vivemos a impunidade dos que descriminam os negros e inferiorizam as mulheres. As falas dessas mulheres pretas revelam uma realidade que, segundo Silvério (2002), diz respeito ao encontro no espaço ocupado pelos dominadores e colonizadores com o 'outro', o dominado, o discriminado e coisificado, não incluído como membro social, legitimando assim sua posição de privilégio sobre 'os diferentes', a mulher preta e pobre.

O termo preta, usado aqui, dá-se em virtude da necessidade de revelar as especificidades trazidas pela cor da pele e por todas as implicações que lhe sobrevém, haja vista a importância deste espaço de enunciação. De acordo com Luz (2011), o uso do termo preta considera a heterogeneidade que há no país desde a sua fundação. E a não utilização interdita o sentido nos discursos inerentes à questão. "Esse discurso, sabe-se, passa necessariamente pela questão da cor da pele e pela cultura, por razões historicamente conhecidas. Com efeito, a alienação do negro tem-se realizado pela inferiorização de sua cultura e de seu físico" (MUNANGA, 1990, p. 113).

> *Dentro da instituição, entre os estudantes, existe uma diversidade étnica considerável, mas que não era suficiente para que eu me sentisse livre e tranquila quanto à minha identidade. Existe um maior destaque para aqueles cujo perfil se enquadra no padrão – sobretudo o econômico – daquela "pequena sociedade". Mas, dentro do meu curso, da minha turma, ainda me sentia abaixo numa hierarquia cultural, pois alguns tiveram experiências educativas mais ricas, geralmente advindos de escolas particulares, e outros, assim como eu, nitidamente possuíam déficits educacionais, por diversos motivos, sobretudo por terem estudado em escolas públicas com baixa qualidade*. (ZURI).
>
> *Eu sempre tive boas expectativas a respeito de minhas contribuições na sociedade como pedagoga, sabia que algumas experiências vividas antes poderiam contribuir para minhas atividades como estudante na área de educação, porém, na maioria das vezes, eu sentia como se estivesse pisando em terras estrangeiras e percebia que meu capital cultural não era válido no ambiente acadêmico. De fato, não eram conhecimentos ditos "científicos", mas foi através deles que, quando criança, me despertei enquanto atuante na sociedade. Líamos e discutíamos tanto sobre valorização de conhecimentos prévios, quando, por vezes, parecia emudecida pelos ruídos de uma multidão diferente e "instruída"*. (ABAYOMI).

Em referência aos relatos de Zuri e Abayomi, Arroyo (2014, p. 152) afirma que "Converter a diversidade racial em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural, moral tem sido em nossa história um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes". Apesar dos infortúnios descritos nas trajetórias formativas, também foi possível perceber um processo de emancipação, empoderamento e resistência em todas elas, sobrevindo do desejo de ir além dos condicionantes socioculturais e econômicos e da busca por "ser mais" (FREIRE, 2006). Arroyo (2014) defende a ideia da valorização dos diferentes por meio das lutas e dos movimentos afirmativos, que se contrapõem ao padrão de dominação do branco sobre o preto, existente desde a colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, apresentam-se as respostas ao problema da pesquisa, bem como uma breve síntese dos resultados dos objetivos e, por fim, recomendações e encaminhamentos.

As trajetórias formativas de mulheres pretas licenciandas em Pedagogia se constituem a partir de rupturas e obstáculos, que atravessam questões raciais, de classe e de gênero historicamente construídas e perpetuadas.

A partir de uma relação entre o perfil sociodemográfico dos estudantes dos cursos oferecidos na FADBA nos anos de 2018 e 2019, foi possível revelar um embranquecimento desse espaço acadêmico, sobretudo na Escola de Saúde. Os relatos autobiográficos possibilitaram a caracterização da mulher preta universitária como um ser resistente, em razão do seu enfrentamento com um percurso árduo pela sobrevivência, em busca da conquista de seu espaço.

É mister destacar a contribuição do trabalho autobiográfico, que tornou este processo altamente reflexivo e formativo no momento em que resgatou as memórias e despertou uma tomada de consciência. Consciência essa que perpassa pelo reconhecimento de si, que se percebe inacabado (FREIRE, 1996).

O embranquecimento desse espaço acadêmico é só uma pequena parte da inquietação de nosso coletivo. É preciso ainda dar voz àqueles cujo o silêncio esconde a denúncia da negação de sua história e identidade. Para tanto, incitamos outros projetos/movimentos como este, de resistência ao racismo, ao classicismo e ao sexismo, em busca de nossos direitos.

Esperançamos que este trabalho propicie a (des)construção, idealizada por Freire (1996) como tomada de consciência, um movimento para alcançar a equidade e a democracia educacional, visto que "[...] a educação tem participado diretamente na construção e preservação dessas representações segregadoras e inferiorizantes" (ARROYO, 2014, p. 125). Nesse sentido, é fundamental que as teorias pedagógicas e didáticas, assim como as políticas curriculares, avaliativas e de gestão da instituição, sintam-se na obrigação de repensar de forma radical suas representações. Isso impactará na *práxis* pedagógicas das mulheres pretas, que atuarão como referência em seus espaços de trabalho

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167-188, 2016. ISSN 2358-4319. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188. Disponível em: https://bit.ly/3vsgKCJ. Acesso em: 20 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZ, Marcelo Giovannetti Ferreira. **A nomeação como procedimento de constituição da identidade negra nos discursos sociais e nos documentos oficiais do Estado**: um silenciamento da miscigenação. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MATEUS, Felipe. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade: acesso de alunos negros às universidades cresceu nos últimos anos. Mas pesquisadores ainda enfrentam dificuldades para se destacar no universo científico. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 19 nov. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3q3RcL5. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 109-117, 1990. ISSN - 1678-9857. DOI: https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217. Disponível em: https://bit.ly/3q6zuGT. Acesso em: 20 mar. 2021.

NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda. **Trajetórias de vida de professores formadores**: constituição de *habitus* profissionais. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NÓVOA, Antonio Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Cadernos de Formação, nº 1).

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012. Disponível em: https://bit.ly/3cMtTQG. Acesso em: 20 mar. 2021.

Capítulo 7

O ENSINO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

João Victor dos Santos
Mônica Ferreira Pereira
Vanilson da Conceição Sousa

INTRODUÇÃO

Em 30 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara o surgimento de uma pandemia de escala mundial, com fácil disseminação e difícil controle (SILVA; PEIXOTO, 2020), que alcançou diversos âmbitos da sociedade, impactando as formas de relações sociais já tão naturais. Ninguém estava preparado para lidar com o Novo Coronavírus (Covid-19), nem com o momento tão difícil, que trouxe diversos problemas a todos na sociedade, além de ter causado diversos casos de óbitos por todo o mundo. Portanto, a existência de uma pandemia que atingiu todos os países e vem provocando milhares de mortes transformou radicalmente o cotidiano de estudantes e professores.

Em virtude disso, vários estados e municípios declararam períodos de quarentena, a fim de evitar ou minorar a propagação do Novo Coronavírus (Covid-19), o que ocasionou o fechamento de várias instituições sociais. As escolas foram os primeiros estabelecimentos de ensino a serem fechados, com vista a evitar as aglomerações (RIBEIRO, 2020), uma vez que a escola abriga uma grande quantidade de indivíduos por um grande período de tempo.

Em 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria MEC n° 343, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade remota de ensino (GODOI *et al.,* 2020). Segundo Luthra (2020), 90% dos estudantes foram afetados com esse novo cenário e tiveram que se deparar com uma nova realidade: serem impedidos de ter aulas presenciais e transitarem para a modalidade de aulas *online* ou remotas. Assim, várias foram as instituições de ensino que migraram do ensino presencial para o ensino remoto, visando não deixar os alunos em defasagem nas suas aprendizagens e evitar a contaminação.

A educação de forma presencial cessou para muitos alunos, e as escolas e universidades de todo o País precisaram parar e repensar, de forma imediata, como prosseguir com as aulas por meio do ensino remoto (ER), ao menos para amenizar os prejuízos que a suspensão de aulas presenciais poderia causar (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). De acordo com Godoi

et al. (2020), apenas 6 das 69 universidades públicas adotaram o que se convencionou a chamar de ensino remoto emergencial (ERE) para prosseguir com as aulas durante o período de pandemia. A grande maioria que adotou esse modo de ensino é composta de universidades de cunho particular, ou seja, universidades privadas. Dessa forma, alunos e docentes de escolas e universidades públicas e privadas necessitaram se adaptar, inevitavelmente, a essa nova realidade. Ainda de acordo com Godoi *et al.* (2020), em se tratando das universidades privadas, percebe-se que a transição do presencial para o remoto se deu de forma abrupta e sem a devida preparação para essa nova realidade de ensino.

O ERE, mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ganhou espaço em diversas pesquisas, congressos, entrevistas e outros eventos educacionais por todo o País, com vista a compreender como essa forma de ensino poderia lidar com emergência sanitária e as demandas do ensino. Dessa maneira, faz-se essencial compreender que ERE é algo diferente da Educação a Distância (EAD). O ERE se utiliza sim de recursos e métodos da EAD para desenvolver suas atividades. Os dois modos dependem essencialmente da mediação das TDICs para poderem ter um bom funcionamento. A diferença primordial entre esses dois elementos, no entanto, baseia-se no fato de que o ERE é um modelo 'previsto para o imprevisto', conforme afirma Bezerra (2020, p. 5): "O ER tem caráter emergencial, visando atender a uma demanda imprevista". Dessa forma, o ERE tem uma organização imprevista, improvisada, que atende a uma emergência e contém tanto momentos síncronos como assíncronos. Já o EAD raramente possui momentos síncronos, e seu trabalho é delegado a um tutor, além de suas avaliações serem padronizadas. Já no ER, há momentos síncronos, com aulas realizadas no mesmo horário em que aconteceriam no presencial. Por fim, no ER, a maior responsabilidade recai sobre o docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Entre as principais discussões a respeito do ensino remoto estão aquelas que versam sobre os desafios enfrentados por docentes e discentes nesse processo. A comunidade docente não deixou de ser uma das mais afetadas durante a pandemia, e é pensando nesse contexto que esta pesquisa levanta o seguinte problema: quais as dificuldades vivenciadas pelos docentes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) privada do Recôncavo da Bahia para lecionar durante o isolamento social de 2020? A partir desse problema, o objetivo geral visou identificar as dificuldades vivenciadas pelos docentes do curso de Pedagogia de uma IES privada do Recôncavo da Bahia para lecionar durante o isolamento social de 2020, tendo como objetivos específicos: descrever o panorama do período de isolamento social em que foram realizadas práticas pedagógicas no Ensino Superior, levantar a frequência de dificuldades/desafios vivenciados durante esse período e discutir caminhos que contribuam para a melhoria da qualidade do ER.

A escolha por este estudo deu-se em razão das inquietações dos autores por investigar as dificuldades que muitos docentes poderiam estar passando neste contexto tão complicado em que estamos inseridos. Tal estudo faz-se pertinente para compreender as dificuldades e possibilidades docentes no processo de ensino remoto, auxiliando muitos profissionais a lidarem com esse processo e a desenvolverem um novo olhar, por parte da sociedade, sobre a figura do docente: um ser que também é ser humano, possuindo as mesma demandas e obstáculos que muitos enfrentam.

Por fim, o trabalho divide-se nas seguintes etapas: uma parte introdutória, uma parte destinada a apresentar a metodologia empregada na pesquisa, outra para análise e discussão dos resultados, outra para as conclusões e, por fim, as referências utilizadas.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com a abordagem qualitativa de pesquisa, que, conforme Godoy (1995, p. 21):

> Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Dessa forma, a presente pesquisa tem característica descritiva e baseia-se na intepretação e atribuição de significados aos fenômenos observados. Tal abordagem foi necessária em função da natureza do tema e do problema que a pesquisa se propôs a investigar.

Para o alcance dos objetivos propostos, o tipo de pesquisa adotado foi o estudo de caso. Conforme Godoy (1995, p. 25): "[...] o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular". A essência de um estudo de caso é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado (SCHARAMM, 1971 *apud* YIN, 2005).

Em vista do exposto, esse tipo de pesquisa se fez necessário em função do objetivo geral do estudo. A partir disso, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, tendo em vista o alcance dos objetivos específicos propostos no estudo. Além disso, houve a realização de pesquisas bibliográficas na literatura educacional, para o diálogo com os principais autores que tratam sobre o tema abordado na pesquisa. Com isso, os principais autores aqui citados são Reis e Rivas (2020a, 2020b, 2020c), Godoi *et al*. (2020), Cordeiro (2020), entre outros.

O questionário foi construído com oito afirmações sobre aspectos essenciais do processo de ensino docente, visando identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores do curso de Pedagogia de uma IES privada do Recôncavo da Bahia para lecionar durante o isolamento social de 2020. Assim, as respostas ao questionário foram organizadas seguindo a escala Likert, contendo números de 1 a 5, que representam, respectivamente, os seguintes graus de concordância: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente.

A população estudada foi composta por 12 docentes do curso de Pedagogia de uma IES do Recôncavo da Bahia, que lecionam em diferentes turmas. A população é pequena e pôde ser pesquisada por completo, portanto não foi realizado pré-teste para calcular o tamanho ideal da amostra. Assim, tem-se que N= 12 e n=12. Entretanto, como pode-se notar nos gráficos mais a frente, apenas 11 docentes responderam ao questionário.

O questionário foi construído na plataforma digital *Google Forms*. A partir disso, foi gerado um *link*, posteriormente enviado aos docentes. Com isso, os dados obtidos foram colhidos e organizados numa planilha do Excel. Por fim, utilizamos essa planilha para realizar a organização dos dados em gráficos e tabela contendo tanto as médias gerais das respostas quanto gráficos de cada questão individual, para analisar e discutir os aspectos apontados à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

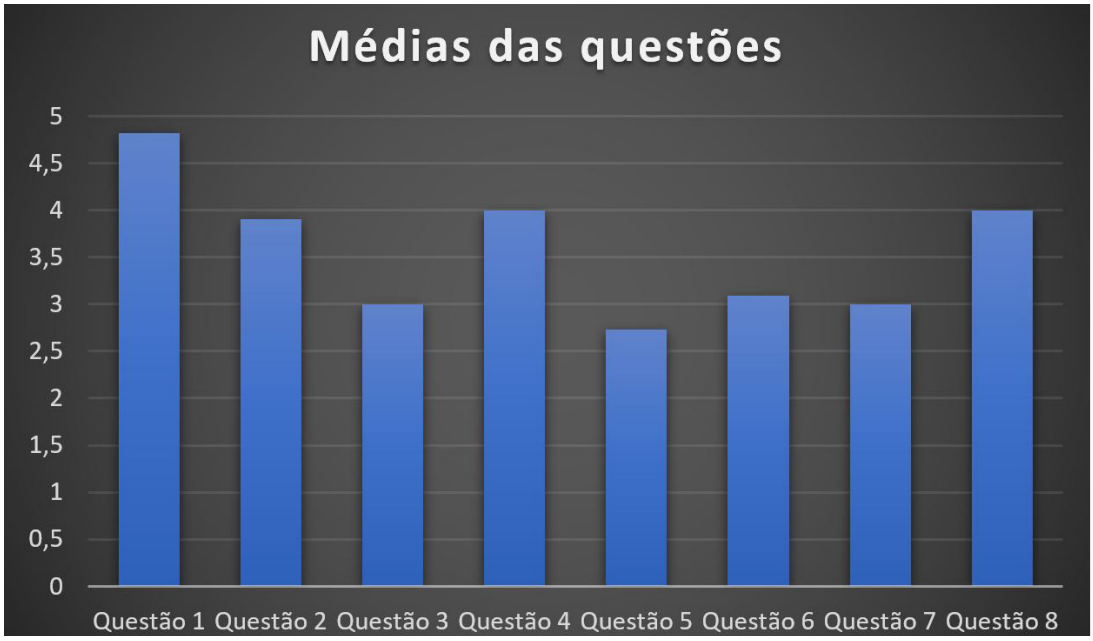
Como dito anteriormente, os dados foram dispostos em gráficos e tabela, que continham tanto as médias gerais das respostas quanto os dados de cada questão individual, que podem ser vistos a seguir:

Tabela 1 – Médias gerais das respostas

Questões	Médias
Questão 1	4,818
Questão 2	3,909
Questão 3	3
Questão 4	4
Questão 5	2,727
Questão 6	3,09
Questão 7	3
Questão 8	4

Fonte: elaborada pelos autores.

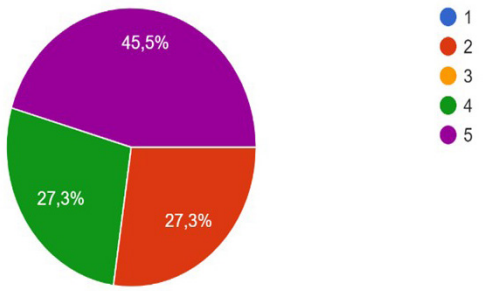
Gráfico 1 – Geral sobre as médias das respostas do questionário



Fonte: elaborado pelos autores.

Com isso, discutiremos a seguir sobre cada questão, dialogando com as principais referências utilizadas na pesquisa, para propor uma análise e discussão dos dados aqui levantados. As oito afirmações disponibilizadas aos docentes participantes da pesquisa referem-se a alguns aspectos essenciais do processo didático-pedagógico nesse contexto de ER. Assim, ao serem questionados sobre a complexidade que o ensino remoto em tempos de pandemia traz, a grande maioria dos docentes (72,8%) participantes da pesquisa consideram esse modo de ensino complexo e desafiador, como mostra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Respostas à pergunta: "É complexo e desafiador o ensino remoto em tempos de pandemia?"

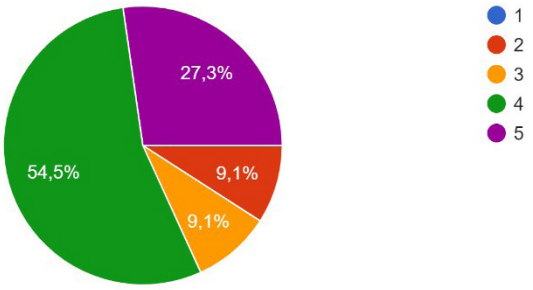


Fonte: elaborado pelos autores.

A partir disso, tem-se que esse modo de ensino é complexo para a maioria dos docentes. Os professores também foram pegos de surpresa com uma nova forma de ensinar. Conforme Castaman e Rodrigues (2020, p. 9), professores precisaram, "[...] em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um". O cenário no qual estão inseridos esses agentes educacionais é permeado de incertezas, inquietações e demandas (REIS; RIVAS, 2020b), que recaíram sobre os professores, obrigando-os a desenvolver a essencial capacidade de adaptação, processo que levou muitos docentes à exaustão (REIS; RIVAS, 2020b, p. 5). Diversos fatores contribuíram para o estado de exaustão docente nesse processo, conforme apontam Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 12), tais como: "[...] insegurança, necessidade de adaptações, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas". Com isso, nota-se quão complexo e desafiador foi (e está sendo) o processo de ER durante a pandemia.

Um desses desafios pode ser encontrado nas respostas dos professores ao serem questionados sobre a adequação das metodologias ativas a um novo modo de ensino: a grande maioria (81,8%) considera que é uma dificuldade de grande relevância para esse processo:

Gráfico 3 – A adequação das aulas e metodologias que visam aprendizagens ativas são dificuldades consideravelmente relevantes nesse processo remoto de ensino?

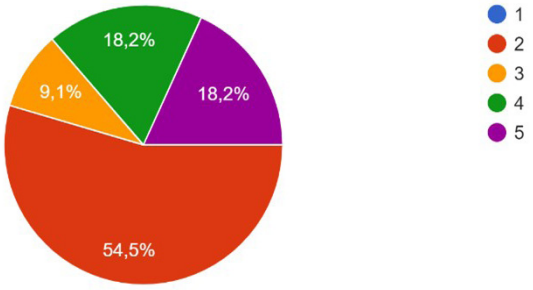


Fonte: elaborado pelos autores.

Colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem tornou-se essencial nas discussões educativas. Portanto, discussões sobre metodologias ativas, juntamente com as TDICs, ganharam espaço significativo. Mas, conforme os dados obtidos, pode ser que esse aspecto se configure como uma dificuldade para muitos, caracterizando-se como um possível obstáculo para os docentes desenvolverem essas metodologias no ERE e lidarem com as tecnologias digitais, conforme aponta a pesquisa de Godoi *et al.* (2020). Por outro lado, apesar das dificuldades que muitos podem encontrar em decorrência de fatores como o não domínio das tecnologias digitais (GODOI *et al.*, 2020), há a possibilidade de descobrirem, experimentarem e utilizarem novas ferramentas digitais e estratégias metodológicas (GODOI *et al.*, 2020), que podem oportunizar o protagonismo discente e uma aprendizagem ativa e duradoura (REIS; RIVAS, 2020b). Com isso, de acordo com Bacich (*apud* SCARLABRIN; MUSSATO, 2020, p. 7): "[...] ao utilizar diferentes estratégias, as experiências digitais passam a ser construídas como possibilidades de estimular o protagonismo dos alunos no próprio processo de aprendizagem".

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre se é complexo manter o protagonismo discente no ERE, a maioria dos professores (54,5%) discordam que seja complexo:

Gráfico 4 – Manter o protagonismo discente se torna complexo nessa forma de ensino?



Fonte: elaborado pelos autores.

Porém, alguns (45,5%) ainda consideram que esse processo pode ser complexo. Nesse aspecto, as metodologias ativas e as TDICs, como dito anteriormente, serão essenciais no estímulo ao protagonismo discente. Mesmo que alguns considerem complexo, promover esse protagonismo é

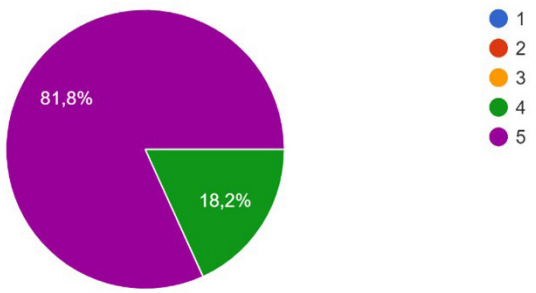
uma das possibilidades que o ensino remoto mediado pelas tecnologias pode trazer, haja vista que, de acordo com Coscarelli (2018, p. 68),

> [...] pode proporcionar uma aprendizagem mais ativa, autônoma e significativa para os alunos, uma vez que o uso das tecnologias digitais pode se dar em várias propostas de atividades: em que os alunos vão lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania.

Com isso, as tecnologias digitais tornam-se aliadas essenciais nesse processo de buscar a autonomia dos alunos na construção de aprendizagens.

As TDICs, antes tidas como vilãs, hoje são consideradas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem em tempos de ERE. Ao serem questionados sobre esse aspecto, todos os professores pesquisados consideraram que as tecnologias digitas possuem grande relevância no ensino remoto:

Gráfico 5 – É relevante ter conhecimento e prática com as TICs nesse processo de ensino remoto?



Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se que há consenso sobre a relevância desses recursos nos processos educacionais em contextos de ensino remoto. Para Moran (2019, p. 8), os processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias digitais trazem mais "[...] mobilidade, possibilidade de personalização, de compartilhamento, de design de experiências diferentes de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola". Contudo, a realidade do ensino remoto veio para alertar sobre problemas como a falta de formação e domínio docente para lidar com esses recursos digitais.

Mesmo considerando-as recursos de grande relevância, muitos professores não possuem o domínio das TDICs. Em sua pesquisa sobre o ER durante a pandemia, Godoi *et al.* (2020, p. 6) apontam que um dos principais desafios docentes nesse período se constitui na utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino. Tal fato, segundo o autor, gera no professor um sentimento de insegurança, dúvida e sobrecarga de trabalho. Nessa perspectiva, conforme Reis e Rivas (2020b, p. 15), os processos de formação docentes são essenciais nesse momento e devem atender às demandas específicas dos professores, dentre as quais o "[...] manuseio de artefatos digitais". Entretanto, conforme afirma Cordeiro (2020, p. 10), [...] nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais [...]".

Assim percebe-se que a realidade da formação docente para as tecnologias digitais ainda é um processo negado a muitos por parte das redes e instituições de ensino.

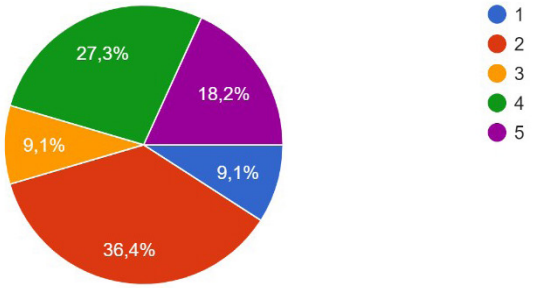
Além disso, os processos de formação docente em tecnologias digitais na educação precisam ir além da instrumentalização, pois, conforme Cordeiro (2020), os professores, em sua formação para integrar as tecnologias ao processo de ensino, necessitam refletir de maneira crítica sobre esses recursos e as possibilidades e limites que eles trazem para os modos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, Reis e Rivas (2020c, p. 12) acrescentam que é necessário não prescindir dessa reflexão crítica:

> O cuidado que há de se ter diz respeito às concepções que pautam o ato educativo, de modo que nem as técnicas, nem os aplicativos ou dispositivos digitais sejam utilizados como um fim em si mesmos, nem haja ausência da crítica reflexiva que contribui para o desenvolvimento do ser humano.

Por outro lado, as possibilidades de uso desses recursos no processo de ensino-aprendizagem podem ser diversas, como as destacadas pelos professores na pesquisa de Oliveira, Silva e Silva (2020): proporcionar uma aprendizagem mais ativa, autônoma e significativa para os alunos, uma vez que o uso das tecnologias digitais pode se dar em várias propostas de atividades, dentre outras. Para tanto, são necessárias políticas públicas que desenvolvam e assegurem os processos de formação em tecnologias digitais (CORDEIRO *et al.*, 2020) e, quanto às instituições escolares, conforme Reis e Rivas (2020b), será essencial o desenvolvimento de modos de acompanhamento e mediação do trabalho docente, tais como: realização de sessões síncronas individuais e coletivas; organização de sessões assíncronas com orientações gerais; fomento de grupos de discussão; efetivação de fóruns de escuta; institucionalização de *chats*; e análise de documentos performativos (planos de ensino, registros docentes, etc.). Tais ações proporcionarão melhor desenvolvimento docente e, por consequência, melhor desenvolvimento de conteúdos e objetivos mediados pelas tecnologias.

Como afirma Libâneo (2020), a prática pedagógica não existe sem objetivos, o que nos direciona para a relevância desse aspecto no processo didático-pedagógico. Tendo isso em vista, os docentes foram questionados: o ensino remoto pode dificultar o desenvolvimento de grande parte dos objetivos previstos pela instituição e pelas atividades propostas? Com isso, houve um empate entre os docentes que concordam (45,5%) e os que discordam (45,5%) desse aspecto:

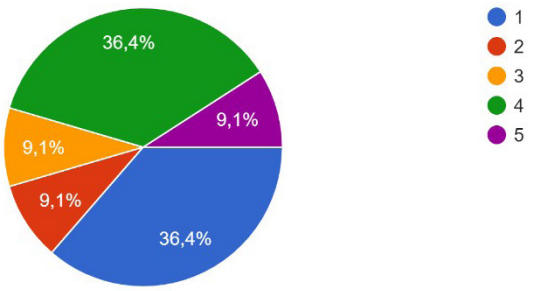
Gráfico 6 – O ensino remoto pode dificultar o desenvolvimento de grande parte dos objetivos previstos pela instituição e pelas atividades a serem desenvolvidas?



Fonte: elaborado pelos autores.

Como objetivos educacionais estão ligados aos conteúdos (e vice-versa), logo o desenvolvimento de todos os conteúdos fundamentais no ensino remoto foi uma das questões dirigidas aos docentes, na qual se obteve certo equilíbrio de opiniões, com 45,5% para ambos (os que concordam e os que discordam):

Gráfico 7 – É possível desenvolver o ensino de todos os conteúdos curriculares fundamentais através das aulas remotas?

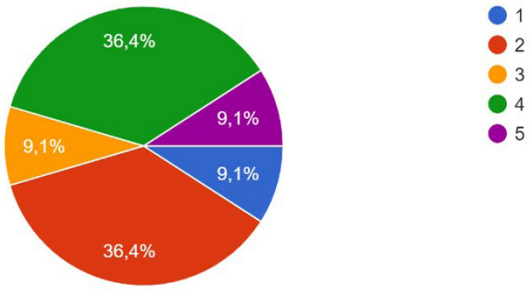


Fonte: elaborado pelos autores.

A partir disso, pode-se notar que muitos conteúdos curriculares fundamentais, de natureza mais teórica, têm possibilidades de desenvolvimento e aprofundamento nesse modo de ensino. Conforme apontam Silva e Peixoto (2020), as tecnologias auxiliam na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Entretanto, conforme os dados obtidos, alguns objetos do conhecimento (provavelmente de natureza mais prática) podem ser dificultados nesse modo de ensino.

No fluxo didático, a avaliação da aprendizagem é indispensável para o acompanhamento das aprendizagens. Tendo isso em vista, o questionamento de número 7 feito aos docentes da pesquisa tratou especificamente de descobrir se o processo de avaliação, de modo geral, é afetado nesse modo de ensino. As respostas revelaram um novo empate entre opiniões: 45,5% concordam, enquanto 45,5% discordam, conforme demonstrado no Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – O processo de avaliação, de modo geral, é afetado nessa forma de ensino



Fonte: elaborado pelos autores.

Tal dado pode ser caracterizado como uma nova dificuldade nesse contexto: a avaliação. Os processos avaliativos da aprendizagem podem ser afetados pelo fato de muitos docentes terem dificuldades para avaliar por meios digitais. Muitos não se sentem ou não estão preparados para lidar com esse aspecto. Então, questiona-se: é possível ou viável desenvolver meios de avaliação

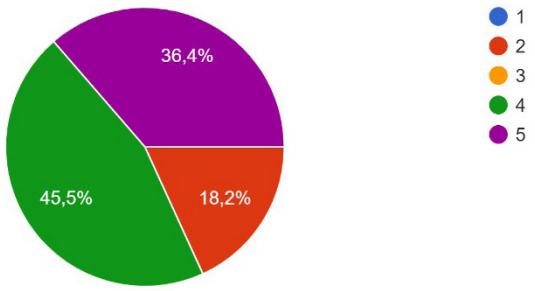
utilizando recursos digitais? Quais instrumentos utilizar a partir dos meios digitais? Em seu *e-book* sobre avaliação customizada, Reis e Rivas (2020a) levantam a possibilidade da avaliação no processo de ER. Logo, mesmo que seja uma dificuldade para muitos, a avaliação no ER, mediada pelas TDICs, pode trazer diversas possibilidades de verificação das aprendizagens e dificuldades dos alunos.

Nessa perspectiva, segundo Reis e Rivas (2020a), alguns itens se fazem necessários para o processo avaliativo nesse cenário de ER, tais como: manter a coerência e interdependência entre o que é planejado e o que é realizado; estreitar a confiança entre avaliador e quem é avaliado, com *feedback* e devolutivas sistemáticos; estabelecer critérios claros, factíveis e conhecidos por todos os envolvidos; selecionar adequadamente instrumentos de verificação (instrumentos de coleta de dados para proceder à avaliação) que qualifiquem o processo avaliativo. Por fim, segundo as autoras, alguns procedimentos podem servir para a construção de modos avaliativos, como autoavaliação, automediação processual, baremas ou protocolos, E-portifólio, prova oral, situação de estudos, etc.

De tudo o que foi registrado até aqui, precisamos ter sempre em vista que nosso interesse e compromisso é com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante, pois que "[...] avaliar aprendizagens em tempos de ensino remoto pode oportunizar a leveza que esses tempos exigem" (REIS; RIVAS, p. 8).

Por último, os docentes foram questionados sobre a possibilidade de a inclusão dos alunos com necessidades especiais ou deficiência ser afetada nesse modo de ensino, como mostra o Gráfico 9, em seguida:

Gráfico 9 – A inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais ou com deficiências pode ser consideravelmente afetada por causa desse ensino remoto



Fonte: elaborado pelos autores.

Dessa maneira, tem-se que a maioria (81,9%) dos professores considera que a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais pode ser afetada com esse processo de ensino remoto, constituindo-se assim como mais um desafio que esse modo de ensino traz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto mediado pelas TDICs em tempos de isolamento social configura-se como um processo desafiador, conforme os dados da pesquisa, feita com os docentes de uma IES do Recôncavo da Bahia. Por ser um processo complexo, trouxe diversos desafios aos docentes.

Lidar com as tecnologias digitais é de extrema relevância nesse processo. Essas tecnologias ocupam importante papel no bom desenvolvimento de todo o processo didático em tempos de ER. Mesmo que essa seja uma importante dificuldade e que muitos possuam problemas com esses recursos digitais, há de se considerar as diversas possibilidades que as TDICs podem trazer ao processo de ensino remoto.

As TDICs são essenciais ao prosseguimento dos principais conteúdos e objetivos curriculares a serem abordados pelos professores, trazendo a possibilidade de desenvolvimento de metodologias ativas e a promoção do protagonismo discente para uma aprendizagem ativa e duradoura. Os recursos digitais também são de suma importância para o processo avaliativo do percurso das aprendizagens dos alunos. Ainda que alguns docentes sintam que esse processo pode ser complexo e desafiador, ele se faz viável e necessário nesse contexto de ensino remoto, trazendo diversas oportunidades e modos de avaliar.

Por fim, no ER, outra dificuldade que se faz presente nas práticas didático-pedagógicas dos docentes pesquisados consiste na inclusão de alunos com deficiência. Portanto, o trabalho realizado conseguir identificar as principais dificuldades e possibilidades docentes nesse período de ensino remoto, servindo para promover reflexões sobre as práticas docentes nesse modo de ensino. O que foi apresentado aqui não se constitui como ponto final: a partir das reflexões e discussões apresentadas, abrem-se portas para aprofundamento ou novas reflexões sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Kelianny *et al*. Ensino remoto em universidades públicas: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, [*S, l.*], v. 9, n. 9, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3yqb7He. Acesso em: 20 mar. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise Covid-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 9, n. 6, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://bit.ly/2UsKCC0. Acesso em: 20 mar. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: https://bit.ly/2TDKmjb. Acesso em: 3 maio 2020

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. Disponível em: https://bit.ly/2SwXDu2. Acesso em: 29 nov. 2020.

CORDEIRO, Marcus Vinicius Cruz *et al*. Os novos desafios dos professores de IES no pós-pandemia: um estudo realizado com docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte-Ceará. **Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 52, p. 703-717, out. 2020. ISSN: 1981-1179.

DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i52.2749. Disponível em: https://bit.ly/3xhSu7M. Acesso em: 20 mar. 2021.

GODOI, Marcos *et al*. O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research Society and Development**, [*S. l.*], v. 9, n. 10, p. 1-19, out. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3xnsg3G. Acesso em: 20 mar. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: https://bit.ly/2TFGqyM. Acesso em: 20 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2020.

LUTHRA, Poornima. Uma oportunidade para reinventar a escola. **Correio da Unesco**, [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://bit.ly/3gwamq1. Acesso em: 20 mar. 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3zpzciJ. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 31 jul. 2020. ISSN 2316-1795. DOI: http://orcid.org/0000-0002-4422-7480. Disponível em: https://bit.ly/3cKg7Oz. Acesso em: 20 mar. 2021.

REIS, D.; RIVAS, S. **Modos de avaliação para seções remotas**. Salvador: Edição do autor, 2020.

REIS, D.; RIVAS, S. **O que há de vir, virá!**: procedimentos escolares em tempos de crise. Salvador: Edição do autor, 2020.

REIS, D.; RIVAS, S. **Ensinagem Digital**: estratégias de ensino para potencialização de seções remotas. Salvador: Edição do autor, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. eISSN 1809-4309. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: https://bit.ly/2TCPt3r. Acesso em: 20 mar. 2021.

SCALABRIN, Ana Maria Mota Oliveira; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, Guarulhos, v. 17, p. 1-19, 2020. e-ISSN: 2526-9062. DOI: 10.37001/remat25269062v17id432. Disponível em: https://bit.ly/3gA0zxT. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Flávia Cristina dos Santos; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra-RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 9, n. 10, p. 1-24, 2020. ISSN 2525-3409. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9023. Disponível em: https://bit.ly/3xk7F06. Acesso em: 20 mar. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FADBA

FACULDADE ADVENTISTA
DA BAHIA