

Educação e Tecnologias

*Formação Docente, Inteligência Artificial
e Humanismo em tempos de desafio*



Organizadores
Luis Fernando Lopes
André Moscaleski Cavazzani



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Formação docente, inteligência artificial
e humanismo em tempos de desafios





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidéz CRB-1/588

E26 Educação e tecnologias: formação docente, inteligência artificial e
1. ed. humanismo em tempos de desafios [recurso eletrônico] /
[Orgs.] Luís Fernando Lopes. André Luiz Moscaleski Cavazzani. –
1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023, 245p.

Recurso digital.
Formato: e-book

ISBN: 978-65-5368-316-7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23>

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Inteligência Artificial.
4. Formação Docente. 5. Humanismo.
I. Lopes, Luís Fernando. II. Cavazzani, André Luiz Moscaleski.

CDD 370.7

CDU 37.01

10-2023/85

Índice para catálogo sistemático:
1. Ensino: Práticas docentes 370.7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Luís Fernando Lopes
André Luiz Moscaleski Cavazzani
Organizadores

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Formação docente, inteligência artificial
e humanismo em tempos de desafios



1.ª Edição - Copyright© 2023 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

| | |
|--|---|
| <i>Editor-Chefe</i> | Cleber Bianchessi |
| <i>Revisão</i> | José Bernardo dos Santos Junior |
| <i>Capa</i> | Rodrigo Otávio dos Santos |
| <i>Adequação de Capa e Diagramação</i> | Brenner Silva |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESG Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães - FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FAATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS |

PREFÁCIO

OS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS: FORMAÇÃO DE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Maria de Fátima Rodrigues Pereira¹

Luís Fernando Lopes²

André Luiz Moscaleski Cavazzani³

A ocasião da publicação da obra intitulada *Educação e Tecnologias: formação docente, inteligência artificial e humanismo em tempos de desafios*, uma produção do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e doutorado em Educação e Tecnologias da UNINTER (Centro Universitário Internacional), é uma boa hora para que se tome, como objeto de estudo, os cursos de mestrado e doutorado profissionais, aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é ir dando conta da constituição de um campo de pesquisa e formação de pesquisadores, em nível *stricto sensu* profissional, que ainda busca legitimação face a suspeitas que suscita, a instituições e acadêmicos.

Se aos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, instalados no Brasil, desde a década de 1970, são colocadas interrogações sobre a sua função social, e a produção “desinteressada” do conhecimento, com a criação dos cursos profissionais, o debate a respeito se acirrou, sobretudo, quando se trata das suas relações com os interesses empresariais, a formação, o regime de contratos de trabalho, exigência de produção e divulgação dos trabalhos dos seus pesquisadores.

¹ Professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8511-2313> | maria.pereira@utp.br

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-9653> | luis.l@uninter.com.

³ Doutor em História Social pela USP. Professor permanente do Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1512-3639>
E-mail: andre.ca@uninter.com

Foi ao final do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que o Ministério da Educação, por meio da Capes, dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, ao editar a Portaria n. 80 de 16 de dezembro de 1998.

A referida norma previu, em seu Art. 2º, o seguinte:

Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (Brasil, 1998)

Esse regramento apontava, então, para a articulação entre o ensino e a sua aplicação profissional e admitia a possibilidade de trabalho nesses cursos, de mestres e regimes de dedicação parcial de trabalho.

Em 1998, o número de mestrados profissionais em todas as áreas de conhecimento da CAPES perfazia o total de 33.

Em 2017, já no governo Temer (2016-2019), o Ministério de Educação/CAPES dispôs, por meio da Portaria n. 131, de 28 de junho, sobre o curso de mestrado, mas também sobre o doutorado profissional, na qual fez constar o seguinte, a modo de justificativa:

Considerando a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional, resolve: Art. 1º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, regulamentará a submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, em nível de mestrado e de doutorado, por meio de portarias e regulamentos próprios (Brasil, 2017).

O assunto foi objeto da Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, que revogou a de 2017, mantendo-lhe, entretanto o mesmo considerado (Brasil, 2019).

Esta breve apresentação da regulação dos mestrados e doutorados profissionais cumpre a finalidade de situar na conjuntura dos dois últimos anos do século XX e as primeiras duas décadas do século XXI a institucionalização desses cursos.

Neste ano de 2023, para a área de Educação, em um total de 310 cursos de mestrado e doutorado, são, respectivamente 56 e 14 profissionais.

Tabela 1 – Cursos Avaliados e Reconhecidos

| Total de Programas de pós-graduação | | | | | | | Totais de Cursos de pós-graduação | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|----|-----|----|-------|-----------------------------------|-------|------|------|-----|----|
| Região | Total | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | Total | ME | DO | MP | DP |
| CENTRO-OESTE | 388 | 140 | 7 | 63 | 1 | 175 | 2 | 581 | 315 | 196 | 65 | 5 |
| NORDESTE | 939 | 370 | 15 | 156 | 1 | 387 | 10 | 1375 | 757 | 437 | 166 | 15 |
| NORTE | 283 | 127 | 7 | 54 | 0 | 89 | 6 | 395 | 216 | 112 | 60 | 7 |
| SUDESTE | 1958 | 360 | 35 | 366 | 1 | 1173 | 23 | 3211 | 1534 | 1245 | 389 | 43 |
| SUL | 962 | 274 | 11 | 140 | 0 | 523 | 14 | 1540 | 797 | 568 | 154 | 21 |
| Totais | 4.530 | 1.271 | 75 | 779 | 3 | 2347 | 55 | 7102 | 3619 | 2558 | 834 | 91 |

Fonte: Plataforma Sucupira (2023)⁴

⁴ ME: Mestrado Acadêmico, DO: Doutorado Acadêmico, MP: Mestrado Profissional, DP: Doutorado Profissional, ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico, MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 31 out. 2023.

O campo de formação desses cursos é recente, se consideramos o doutorado, mais ainda, estamos perante um processo possível de ser avaliado.

Os 20 e poucos anos do reconhecimento desses cursos pela CAPES coincidem com uma demanda, no Brasil, por pós-graduação *stricto sensu*. Antes e após a promulgação da LDBEN, Lei 9.394 de 1996, tivemos grandes disputas no campo educacional, atravessado que foi pelas políticas neoliberais e o acolhimento das diretrizes dos organismos mundiais. Desde os governos FHC foram colocadas demandas à Educação Superior para a competitividade global que contou com medidas tendentes à diversificação das instituições, expansão e privatização.

Luiz Antônio Cunha, em um balanço de 2003 sobre Educação Superior, produzido para o Fórum Brasil de Educação – IV Encontro Nacional promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 03/11/2003, apresentou a tese “que o desenvolvimento do ensino superior se dá por um processo desigual e combinado dos diferentes setores, especialmente do setor público e do setor privado” (Cunha, 2004, p. 795) e fortemente condicionado por interesses econômicos.

Este cenário implica a oferta de pós-graduação no país, complexo e desafiador nos ilhames e que se faz necessário desvelar.

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), importante sociólogo francês cuja produção marcou toda a segunda metade do século passado, legou-nos importantes “ferramentas conceituais fundamentais, como os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural, capital social, capital simbólico, os quais, funcionando em conjunto, compõem o arcabouço de sua teoria” (Cunha, 2004, p. 795). Por sua obra tornou-se “um dos mais reconhecidos cientistas sociais do século XX e um dos autores mais citados nos trabalhos acadêmicos brasileiros e internacionais” (Davies; Rizk, 2018; Melo, 1999, *apud* Nogueira; Resende, 2002, p. 2).

Colocado ao lado de intelectuais da Reprodução como Althusser, Establet e Passeron, que produziram um “abalo irreversível na crença na escola como instrumento neutro de mobilidade e de equidade social” (Davies; Rizk, 2018; Melo, 1999, *apud* Nogueira; Resende, 2002, p. 2). Bourdieu auxilia-nos com o seu material heurístico para o que pretendemos elucidar sobre o lugar social dos mestrados e doutorados profis-

sionais. Tome-se do autor a categoria campo que se refere a diferentes posições na estrutura social, onde se estabelecem relações de poder, e nos possibilita interrogar qual é a posição/relação que os mestrados e doutorados profissionais assumem em relação à pós-graduação em Educação (para não falarmos desta área com as demais) como um todo, às disputas por financiamento dos projetos de investigação dos seus professores, por bolsa para seus estudantes que passam por hierarquias e poderes estabelecidos.

Para melhor situarmos o campo a que nos referimos, atentemos para o apontamento de Bourdieu no seu texto *Método Científico e hierarquia social dos objetos*, que compõe a tradução brasileira *Escritos de Educação*.

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesses é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (Bourdieu, 2007, p. 35).

Para a pós-graduação em Educação no Brasil, e o no caso dos mestrados e doutorados profissionalizantes a “Hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os *investimentos* intelectuais pela mediação da estrutura de oportunidades (médias) do lucro material e simbólico que ela contribui para definir” (Bourdieu, 2007, p. 36).

A análise do campo recente e em processo de constituição do qual faz parte a coletânea ora publicada também enfrenta a “forma que assume a divisão, admitida como natural, em domínios nobres ou vulgares, sérios ou fúteis, interessantes ou triviais nos diferentes campos, em diferentes momentos” (Bourdieu, 2007, p. 36).

Não menos importante para o processo de constituição do campo do *stricto sensu* profissional é a formação dos seus professores e condições de trabalho.

Pierre Bourdieu, em sua teoria social, cunhou a categoria *habitus* — um repertório de modos de pensar, de ação, herdados e ou apropriados. No caso dos professores do *stricto sensu trabalhados*, adquiridos nos grupos de pesquisa nos quais fizeram sua formação, individualmente e ou coletivamente que lhes possibilite domínio dos fundamentos teó-

rico-metodológicos, dos princípios éticos e políticos a constituírem os processos de pesquisa e formação de outros pesquisadores sob sua orientação, de maneira a contribuírem para a Educação Brasileira.

A obra que prefaciamos integra a série de publicações anuais do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER), que já conta com uma década de existência, neste ano de 2023.

Atento às problemáticas dos tempos que vivemos, o volume reúne trabalhos que se ocupam dos impactos da tecnologia educacional na vida de professores e estudantes e, não menos importante, nas relações humanas como um todo.

O escopo da obra é composto por textos que trabalham problemáticas sobre demandas às instituições de Educação Básica e Superior que se impõem e colocam uma série de desafios, tais como: garantia da inclusão digital dos alunos; equidade educacional; promoção de políticas públicas; marcos regulatórios; formação continuada de docentes; tecnologias generativas e viradas disruptivas em processos tradicionais de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento.

A coletânea contempla, ainda, debates de caráter humanístico em perspectiva sociológica, filosófica, e/ou histórica que demarcam problemáticas e desafios da formação social e de suas aporias, nestas primeiras duas décadas do século XXI. Os(as) autores(as) das produções propuseram-se a superar limites disciplinares, fronteiras geográficas, abrem-se a múltiplas colaborações nacionais e internacionais.

Desejamos vida longa e bons trabalhos ao Programa Profissional de Mestrado e Doutorado do Centro Universitário Internacional UNINTER, que, oportunamente, traz ao debate as suas produções sobre Educação e Tecnologias.

Professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Professor Luís Fernando Lopes

Professor André Luiz Moscaleski Cavazzani

Curitiba, 01 de novembro de 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL/Ministério da educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. **Portaria nº 80**, de 16 de dezembro de 1998.

BRASIL/Ministério da Educação. Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131**, de 28 de junho de 2017.

BRASIL/Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60**, de 20 de março de 2019.

BRASIL. Plataforma Sucupira Capes. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007 (p. 33-38).

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 out. 2023.

DAVIES S.; RIZK, D. The three generations of cultural capital research: a narrative review. **Review of Educational Research, State College**, v. 88, n. 3, p. 331-365, 2018. <<https://doi.org/10.3102/0034654317748423>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MELO, M.P.C. **Quem explica o Brasil**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org) **Pierre Bourdieu, Escritos em Educação**. 9ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tania de Freitas. Como e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e268712, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vmCbHMr4ftWVBBvP3YHQKgR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 31 out. 2023.

APRESENTAÇÃO

Esta obra, organizada em 12 capítulos, reúne estudos que abordam os impactos da tecnologia na educação contemporânea e, não menos importante, nas relações humanas. O escopo abrange, também, artigos que investigam como as instituições de ensino têm sido atravessadas pela realidade tecnológica que se impõe, trazendo uma série de desafios tais como: garantia da inclusão digital dos alunos; equidade educacional; promoção de políticas públicas; marcos regulatórios; formação continuada docente; tecnologias generativas e viradas disruptivas em processos tradicionais de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento.

O escopo do livro compreende, ainda, debates humanísticos em perspectiva sociológica, filosófica, e/ou histórica que demarquem as problemáticas e desafios da sociedade atual, que tem como traço de historicidade, a ubiquidade das novas tecnologias, afetando para o bem ou para o mal as sociabilidades contemporâneas. Assim, os capítulos que integram a presente obra apresentam uma proposta abrangente que rompe com limites disciplinares, fronteiras geográficas, abrindo-se a múltiplas colaborações nacionais e internacionais.

No capítulo intitulado: “Os dez anos do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER”, os autores Luciano Frontino de Medeiros, Benhur Etelberto Gaio e Nelson Pereira Castanheira delineiam o histórico de dez anos do PPGENT (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias), destacando suas características distintivas dentro do campo da Educação e Novas Tecnologias, com foco na Formação Docente e Novas Tecnologias. O texto explora a estrutura dos grupos de pesquisa nos quais os docentes participam, destacando a união desses grupos em relação à linha de pesquisa. Além disso, são apresentados dados quantitativos relacionados à produção acadêmica e técnica do programa. Uma análise qualitativa dos resumos das dissertações e teses dos últimos dois anos do programa revela características notáveis, como

a consistência das pesquisas realizadas no programa e uma categorização que destaca o comprometimento com temas relevantes, como a formação de professores, o uso de tecnologias, a criação de produtos tecnológicos e a dimensão humanitária presente nas produções acadêmicas.

Já no segundo capítulo: “Produtos e processos educacionais desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa EDUCIDADE em 2023”, Alceli Ribeiro Alves, Neliva Terezinha Tessaro, Silvano Alves Alcântara, Kátia Felisberto da Silva e Tania Clemente da Silva analisam a cidade sob uma perspectiva interdisciplinar, com foco na análise de projetos, produtos e processos educacionais desenvolvidos por alunos de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER), especificamente no Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (Educação e a Cidade). A metodologia empregada incluiu pesquisa bibliográfica para embasar os conceitos de cidade e interdisciplinaridade, bem como pesquisa documental para examinar documentos na área de Ensino e Educação publicados pela CAPES. Os resultados destacam que abordar uma cidade de forma interdisciplinar na educação permite uma formação abrangente dos alunos, preparando-os para a cidadania e o mercado de trabalho. Além disso, a cidade se revela um ambiente ideal para abordagens interdisciplinares, integrando diversas áreas de conhecimento e possibilitando uma aprendizagem envolvente, espontânea e significativa.

Em “Texere: memórias, sociedade, cultura e tecnologias um balanço e projetos em andamento ano 2023”, André Luiz Moscaleski Cavazzani, Erivan C. Santos, Adriana Czajkovski e Denise Avanzi, registram o progresso de projetos atualmente em desenvolvimento na linha de pesquisa “Texere: memórias, sociedade, cultura e tecnologias” do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER). Esses projetos, que estão no nível de mestrado e doutorado, caracterizam-se por abordar problemas locais e globais e visam criar soluções práticas, indo além das teses e dissertações acadêmicas tradicionais. Embora ainda estejam em curso, esses trabalhos

representam um esforço significativo na estruturação das pesquisas e na preparação para a produção das futuras teses e dissertações.

Joana Paulin Romanowski, Juliana Domit, Marcos Rodrigues Velasque e Cleber Bianchessi no capítulo: “Possibilidades das novas tecnologias com a ruptura das metodologias de ensino tradicionais”, focalizam a valorização dos processos de aprendizagem social e historicamente planejados, nos quais a interação e colaboração desempenham um papel crucial na construção do conhecimento, promovendo uma educação crítica e ética. A coleta de dados envolveu consultas a professores e estudantes do ensino superior que destacam a integração de tecnologias como um meio de aprimoramento da aprendizagem, com um foco na adesão a princípios éticos e solidários. Segundo os autores, a introdução de novas tecnologias na educação superior requer um suporte institucional sólido, incluindo formação para os docentes, infraestrutura adequada, recursos adequados e equipes multidisciplinares para atender às necessidades dos professores. Além disso, a implementação de tecnologias exige tempo para pesquisa e seleção das ferramentas a serem utilizadas, o que pode ampliar a carga de trabalho dos docentes.

Por sua vez, o artigo intitulado: “O papel do professor para uma aprendizagem criativa: perspectivas no cenário pós-março de 2020”, das autoras Evelyn Damasceno Silva de Freitas, Débora Regina Silva Cavalcante, Francisca Silva e Silva, Liamara da Cunha Nikolay e Luana Priscila Wunsch, apresenta uma descrição das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no contexto educacional pós-março de 2020” e tem como objetivo compreender o papel da criatividade no processo de aprendizagem na Educação Básica, com ênfase no papel do professor nesse processo, especialmente no contexto pós-pandemia. Os resultados da análise indicam que a criatividade desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem significativa e relevante, tanto para os alunos quanto para os professores. Com base nos autores revisados, o estudo também destaca os benefícios da estimulação da criatividade no processo de aprendizagem, incluindo

maior capacidade de adaptação às mudanças, resolução de problemas, motivação e disposição para aprender, participação na sala de aula e potencial para alcançar realizações ao longo da vida.

Os pesquisadores Renato Essenfelder, Daniel Ladeira de Araújo e Timóteo Camargo César, no capítulo intitulado “Da forma ética à ação ética: riscos na adoção da inteligência artificial em sala de aula”, examinam os desafios e implicações da introdução de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) na educação, com um foco especial na criatividade, criticidade e autonomia dos estudantes na sala de aula. Ressalta-se a rápida expansão da IA em vários setores e sua crescente relevância na área educacional e discute-se dificuldades de definir claramente o conceito de IA e as implicações do paradigma atual, que prioriza a eficiência e a racionalidade em vez de imitar o pensamento humano. Assim, o estudo explora os riscos associados à implementação da IA na educação e destaca a necessidade de uma abordagem ética cuidadosa ao assunto, visando equilibrar os benefícios potenciais com os desafios e preocupações que podem surgir. Enfatiza-se que, considerando as características específicas do campo educacional, os pesquisadores devem se concentrar mais na promoção de ações éticas do que na proposição de métodos éticos para alcançar objetivos pedagógicos preestabelecidos.

No capítulo: “Os perigos das redes sociais digitais a proposta de regulamentação da UNESCO”, Laís Bueno Tonin e Rodrigo Otávio dos Santos apresentam as características e o funcionamento das redes sociais digitais, bem como analisam seus efeitos no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Destacam como esses impactos afetam a maneira de aprender e são importantes para a compreensão da relevância do letramento digital e da capacidade de analisar criticamente os meios de comunicação no contexto educacional.

Paulo Friesen, Sara Reinhardt, Simone Back e Siderly Almeida, em “Educação na era digital: desafios e potencialidades das mídias e da inteligência artificial no ambiente pedagógico”, exploram a influência da televisão (smart TV) e do celular (smartphone), bem como da inteligência

artificial e suas perspectivas para o campo da educação. Ressalta-se a necessidade da incorporação desses recursos nos processos de ensino e de aprendizagem, e o desafio de uma prática de ensino consciente que leve a uma visão crítica no acesso à internet, às redes sociais digitais e ao uso de inteligência artificial.

No capítulo “*La tenerezza come pedagogia in Francesco d’Assisi*” (“A ternura como pedagogia em Francisco de Assis”), Sidney Damásio Machado analisa a “Pedagogia da Ternura” e sua relevância política no contexto atual. O texto destaca o aumento de líderes políticos que subestimam o valor da vida humana quando entra em conflito com interesses econômicos ou privilégios de grupos específicos. Também aborda a polarização, a intolerância e a violência no discurso político, assim como a falta de diálogo entre nações, que pode levar a conflitos armados. Diante desse cenário, com base nas Fontes Franciscanas e no conteúdo da Encíclica Fratelli Tutti, o estudo apresenta a Pedagogia Franciscana da Ternura como uma alternativa ao individualismo que tem se expandido, em parte, devido aos avanços tecnológicos digitais.

Crisbelli Domingos e Valéria Pilão, no capítulo “Programa de monitoria de Língua Portuguesa: processos e práticas coletivas entre docentes e discentes do ensino superior”, apresentam um estudo realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que investiga o impacto da monitoria associada à disciplina de nivelamento de Língua Portuguesa no curso de Letras Língua Portuguesa, com foco na formação dos alunos. Assim, analisa-se a importância da monitoria para a disciplina de Língua Portuguesa a partir de um relato de experiência das ações adotadas em um curso de graduação.

No capítulo intitulado “O *Da-Sean* na era digital: Heidegger e o humano contemporâneo”, Luís Fernando Lopes e Alvin Moser problematizam a compreensão do ser humano na contemporaneidade, tomando como referência o pensamento filosófico de Martin Heidegger. Partindo da perspectiva heideggeriana do “ser-no-mundo” (*In-der-Welt-sein*), explora-se a possibilidade de uma concepção de “ser-no-mundo digital” e suas

implicações, expandindo a reflexão sobre a compreensão do ser humano na era digital. Ressalta-se que ao aventar a possibilidade de um “*Da-sein* na era digital”, como possível categoria compreensiva da condição do ser humano hodierno, focaliza-se as implicações relacionadas ao sentido do ser humano contemporâneo, diante da presença cada vez maior das tecnologias digitais no seu cotidiano, do que ao fato de tais tecnologias preencherem o espaço físico enquanto relação de continente e conteúdo.

Por fim, no capítulo: “A exigibilidade e a materialização do direito à educação para a população em situação de rua”, Leandro Antonio Souza, Desiré Luciane Dominschek, Waldirene Sawozuk Belardo e Marilete Pinto de Oliveira analisam a relação da importância da educação como direito público subjetivo para a população em situação de rua. Conforme destacam os(as) autores(as), a educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de sua condição social. Para a população em situação de rua, a educação é ainda mais importante, pois pode ser uma ferramenta essencial para a superação dos desafios enfrentados por essa população. Nesse sentido, o Estado tem o dever de garantir o acesso à educação para a população em situação de rua. Para isso, é necessário superar os desafios enfrentados por essa população, como a falta de infraestrutura, o preconceito e as dificuldades financeiras.

Com imenso prazer, convidamos o leitor a explorar as páginas do livro *Educação e Tecnologias: Formação Docente, Inteligência Artificial e Humanismo em Tempos de Desafio*. Esta obra apresenta reflexões aprofundadas sobre o papel da tecnologia na educação e seu impacto na formação de professores, à medida que enfrentamos desafios importantes em nosso mundo em constante transformação. Diante de mudanças tecnológicas significativas, sobretudo as relacionadas com os avanços da Inteligência Artificial (IA), os estudos aqui reunidos refletem, entre outros desafios, sobre como manter a perspectiva humanista na educação. Destarte, esta obra oferece *insights* importantes e perspectivas fundamentais para educadores e pesquisadores preocupados com o futuro da educação


e da sociedade. Aproveite esta jornada intelectual e reflexiva à medida que navegamos por esses tempos difíceis em busca de uma educação mais significativa e humanizada.

Luís Fernando Lopes
André Luiz Moskaleski Cavazzani
Organizadores

SUMÁRIO


OS DEZ ANOS DO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER..... 21

Luciano Frontino de Medeiros | Benhur Etelberto Gaió | Nelson Pereira Castanheira

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.1>


PRODUTOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCIDADE EM 2023 39

Alceli Ribeiro Alves | Neliva Terezinha Tessaro | Silvano Alves Alcantara | Kátia Felisberto da Silva | Tania Clemente da Silva

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.2>


TEXERE: MEMÓRIAS, SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIAS – UM BALANÇO E PROJETOS EM ANDAMENTO ANO 2023 57

André Luiz Moscaleski Cavazzani | Erivan C. Santos | Adriana Czajkovski | Denise Avanzi

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.3>


POSSIBILIDADES DAS NOVAS TECNOLOGIAS COM A RUPTURA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO TRADICIONAIS..... 75

Joana Paulin Romanowski | Juliana Domit | Marcos Rodrigues Velasque | Cleber Bianchessi

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.4>


O PAPEL DO PROFESSOR PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA: PERSPECTIVAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020 93

Evelyn Damasceno Silva de Freitas | Débora Regina Silva Cavalcante | Francisca Silva e Silva | Liamara da Cunha Nikolay | Luana Priscila Wunsch

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.5>


DA FORMA ÉTICA À AÇÃO ÉTICA: RISCOS NA ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA 113

Renato Essenfelder | Daniel Ladeira de Araújo | Timóteo Camargo César

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.6>


OS PERIGOS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS A PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DA UNESCO 131

Laís Bueno Tonin | Rodrigo Otávio dos Santos

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.7>


EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS MÍDIAS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO AMBIENTE PEDAGÓGICO 149

Paulo Friesen | Sara Reinhardt | Simone Back | Siderly Almeida

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.8>


LA TENEREZZA COME PEDAGOGIA IN FRANCESCO D'ASSISI 165

Sidney Damásio Machado

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.9>


PROGRAMA DE MONITORIA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROCESSOS E PRÁTICAS COLETIVAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR..... 187

Crisbelli Domingos | Valéria Pilão

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.10>

O DA-SEIN NA ERA DIGITAL: HEIDEGGER E O HUMANO CONTEMPORÂNEO ... 203


Luís Fernando Lopes | Alvin Moser

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.11>

A EXIGIBILIDADE E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA 215

Leandro Antonio Souza | Desiré Luciane Dominschek | Waldirene Sawozuk Belardo |

Marilete Pinto de Oliveira

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-316-7.07.12.23.12>

ÍNDICE REMISSIVO..... 243

OS DEZ ANOS DO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

THE TEN YEARS OF THE MASTERS AND DOCTORATE PROGRAM IN EDUCATION AND TECHNOLOGIES AT CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

LOS DIEZ AÑOS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DEL CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

Luciano Frontino de Medeiros⁵

Benhur Etelberto Gaio⁶

Nelson Pereira Castanheira⁷

RESUMO

Este capítulo faz menção aos dez anos do PPGENT – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (Mestrado e Doutorado), proporcionando alguns fatos da história da sua constituição, evidenciando as características que distinguem o programa face à sua atuação na área de concentração de Educação e Novas Tecnologias e na linha de pesquisa de Formação Docente e Novas Tecnologias. Detalha a organização dos grupos de trabalho nos quais os grupos de pesquisa dos docentes estão inseridos, demonstrando sua organicidade em relação à linha de pesquisa. São mostrados alguns dados quantitativos a respeito da atuação do programa, no que tange à produção bibliográfica e técnica. Uma análise qualitativa dos resumos das dissertações e teses relativos aos dois últimos anos do programa permitem visualizar uma série de características interessantes quanto à coesão das pesquisas efetuadas no programa, e uma categorização que evidencia a atuação responsável em relação aos temas pertinentes à formação de professores, à utilização de tecnologias, à proposição de produtos tecnológicos e o caráter humano subjacente às produções alcançadas.

Palavras-chaves: Mestrado Profissional; Doutorado Profissional; Pesquisa em Programas Profissionais; Formação Docente; Tecnologias Educacionais.

⁵ Dr. Luciano Frontino de Medeiros. Professor Permanente do PPGENT. ORCID: 0000-0002-5947-9322

⁶ Dr. Benhur Etelberto Gaio. Reitor do Centro Universitário Internacional UNINTER. ORCID: 0000-0002-2366-5852

⁷ Dr. Nelson Pereira Castanheira. Pró-reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. ORCID: 0000-0002-5936-2917

ABSTRACT

This chapter mentions the ten years of PPGENT – Professional Postgraduate Program in Education and New Technologies (Master's and Doctorate), providing some facts from the history of its establishment, highlighting the features that distinguish the program due to its performance in the area of concentration of Education and New Technologies and the research line of Teacher Training and New Technologies. It details the organization of the working groups in which the research groups of the professors are inserted, demonstrating their organicity in relation to the research line. Some quantitative data regarding the program's performance are shown, particularly concerning bibliographic and technical production. A qualitative analysis of the abstracts of dissertations and theses from the last two years of the program allows for a view of a series of interesting features regarding the cohesion of the research carried out in the program, and a categorization that highlights responsible action regarding topics pertinent to teacher training, the use of technologies, the proposition of technological products, and the human character underlying the achievements.

Keywords: Professional Master's; Professional Doctorate; Research in Professional Programs; Teacher Training; Educational Technologies.

RESUMEN

Este capítulo menciona los diez años del PPGENT – Programa de Posgrado Profesional en Educación y Nuevas Tecnologías (Máster y Doctorado), proporcionando algunos hechos de la historia de su constitución, resaltando las características que distinguen al programa por su actuación en el área de concentración de Educación y Nuevas Tecnologías y en la línea de investigación de Formación Docente y Nuevas Tecnologías. Detalla la organización de los grupos de trabajo en los que están insertados los grupos de investigación de los docentes, mostrando su organicidad en relación con la línea de investigación. Se presentan algunos datos cuantitativos sobre la actuación del programa, en lo que respecta a la producción bibliográfica y técnica. Un análisis cualitativo de los resúmenes de las disertaciones y tesis de los dos últimos años del programa permite visualizar una serie de características interesantes en cuanto a la cohesión de las investigaciones realizadas en el programa, y una categorización que evidencia la actuación responsable en relación con los temas pertinentes a la formación de profesores, la utilización de tecnologías, la propuesta de productos tecnológicos y el carácter humano subyacente en las producciones logradas.

Palabras clave: Máster Profesional; Doctorado Profesional; Investigación en Programas Profesionales; Formación Docente; Tecnologías Educativas.

INTRODUÇÃO

Em meados da segunda década deste século, a consolidação dos programas *stricto sensu* com eixo de formação profissional, em consonância com o que regia o Plano Nacional da Pós-Graduação 2011-2020 nos seus documentos setoriais, é uma realidade no contexto da educação brasi-

leira e permitiu proporcionar uma nova visão com relação às pesquisas acadêmicas que então transferem o foco para a prática profissional e na elaboração de produtos a partir da pesquisa (Brasil, 2010).

O Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER – PPGENT) foi assim concebido, nos anos de 2012 e 2013, baseado nesta visão e buscando articular as demandas da formação docente nas várias modalidades educacionais com os variados cenários de introdução de novas tecnologias, as quais proporcionaram profundas transformações e que, além do impacto em diferentes setores da sociedade, tem influenciado significativamente na Educação.

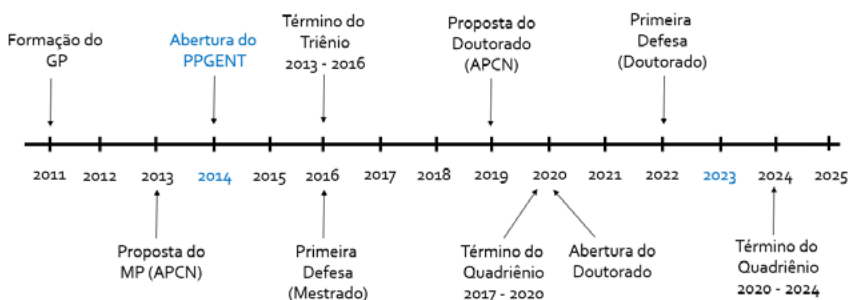
Assim, estabelecendo-se na área de concentração em Educação e Novas Tecnologias, e definindo o escopo de trabalho dos pesquisadores em uma única linha de pesquisa de Formação Docente e Novas Tecnologias, demandando os aspectos multidisciplinares e interdisciplinares que naturalmente surgem nesta articulação, o PPGENT cumpre dez anos de atuação atingindo os objetivos de transformação profissional e social e formação de mestres e, recentemente, doutores, dotando-os de habilidades relacionadas ao uso de tecnologias existentes e também na proposição de novas tecnologias a serem aplicadas em sala de aula.

Portanto, este capítulo tenciona mostrar a evolução do PPGENT ao longo deste período, na sua trajetória como um programa bem-sucedido, a partir do esforço conjunto dos pesquisadores do programa em diversos grupos de trabalho e seus respectivos grupos de pesquisa. Consolida-se, então, também no *stricto sensu*, o *know-how* de uma instituição de ensino em cujo DNA está inserida a inovação pedagógica e a adaptabilidade às disrupções tecnológicas experimentadas pela sociedade global. O PPGENT, representado tanto pelo corpo docente quanto discente, tem tido sucesso em atingir os objetivos propostos, buscando de forma contínua o alinhamento às diretrizes propostas pela área da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos diversos quesitos de avaliação.

DEZ ANOS DE HISTÓRIA

Na figura 1, consta uma linha do tempo dos principais eventos relacionados ao PPGENT. Desde a formação do grupo de trabalho em 2011, a partir do direcionamento dado pelo mantenedor do Centro Universitário Internacional UNINTER, o Prof. Wilson Picler, a coordenação das atividades de concepção e detalhamento do projeto do programa ficou a cargo da Prof.^a Dr.^a Onilza Borges Martins. A trajetória de pesquisa da Dr.^a Onilza foi sedimentada ao longo da sua experiência como pesquisadora da Educação na Universidade Federal do Paraná, sendo uma das referências em Educação a Distância, tendo sido uma das precursoras da implantação desta modalidade no Brasil ainda na década de 1990.

Figura 1 – Linha do tempo do PPGENT



Fonte: Dos autores.

A partir da elaboração da proposta de uma APCN (Apresentação de Proposta para Cursos Novos) para implantação do mestrado profissional, de conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição e com o total apoio da Reitoria e Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNINTER, procedeu-se à submissão na plataforma da CAPES no ano de 2013. Estabeleceu-se em consenso a ideia de uma linha de pesquisa única, incentivando professores de diferentes formações, da área pedagógica e/ou tecnológica, a atuarem de forma interdisciplinar para desenvolvimento das atividades

de pesquisa. O corpo docente contou com professores de envergadura acadêmica como o Dr. Alvino Moser, filósofo também oriundo da UFPR, o primeiro professor e decano da UNINTER, e o Dr. Ivo José Both, pesquisador influente na área de avaliação educacional, tendo vários artigos e livros publicados na área.

A instituição recebeu a aguardada notícia da aprovação da APCN em 18 de dezembro de 2013, e a elaboração do primeiro processo seletivo aconteceu em fevereiro e março de 2014. A primeira turma, com 10 alunos, começou as suas atividades no mês de abril. As primeiras defesas aconteceram em 2016, coincidindo com o período (em regime trienal) de avaliação da CAPES, sendo que em 2017 o PPGENT recebeu a nota 4 (â época, apenas 5 programas no Brasil alcançaram esta nota).

A APCN de doutorado profissional foi apresentada em 2019, sendo aprovada para abertura em 2020 da primeira turma. Ressalte-se que neste período havia somente três programas de doutorado profissional da área da Educação. O então quadriênio de avaliação da CAPES se encerrou também em 2020, sendo que os resultados foram divulgados apenas em 2022 em função da pandemia⁸. Em 2022, aconteceu também a primeira defesa de doutorado profissional do PPGENT e, também, da área da Educação. O PPGENT chegou, portanto, aos dez anos de existência, consolidando-se como um programa *stricto sensu* caracterizado como elevado nível de produção acadêmica do seu corpo docente.

O PROGRAMA

A coordenação do programa ficou a cargo da Dr.^a Onilza Martins desde a abertura do programa em 2014 até a metade de 2016. Neste mesmo ano, assumiu interinamente o Dr. Ivo José Both até o final do ano de 2016. No período de 2017 a 2022, assumiu como coordenadora do PPGENT a Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida. Desde 2023, o Dr. Luciano Frontino de Medeiros é o coordenador do PPGENT.

⁸ Refere-se à pandemia do vírus SARS-Cov-2, conhecida como Covid-19, declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde em 11/03/2020, com término da emergência de saúde em 05/03/2023.

Conforme a APCN submetida à CAPES, o objetivo geral do PPGENT propõe

Formar e qualificar profissionais para a docência na Educação Básica e Ensino Superior, comprometidos com o processo de transformação da sociedade brasileira, que articulem o saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, na produção e difusão de novos conhecimentos relativos à formação docente e às novas tecnologias (PPGENT, 2014).

Os objetivos específicos são descritos a seguir:

- contribuir para a formação de profissionais da educação a fim de que realizem análises críticas no contexto educacional da sociedade contemporânea e atuem na transformação do tecido social em que se insere;
- formar profissionais e docentes pesquisadores para atuar no ensino, pesquisa e extensão, com domínio dos processos de investigação científica;
- desenvolver uma visão crítica do ensino, a fim de que os mestrandos analisem os discursos, produzam conhecimento e elaborem novos métodos e práticas educativas;
- formar docentes, para que atuem, sistematicamente, na educação básica e superior, visando ao desenvolvimento de estudos relativos aos problemas educacionais do mundo contemporâneo;
- assegurar a articulação do ensino e da pesquisa com a problemática educacional brasileira e institucional;
- produzir conhecimentos em ambiência universitária presencial, que possibilitem condições permanentes de formação e qualificação dos graduados da Região Sul e em âmbito nacional;
- estabelecer integração entre as áreas da ciência que participam da produção de conhecimentos voltados ao campo educacional, a partir da elaboração de pesquisas multidisciplinares e transdisciplinares, com responsabilidade social em acordo com os princípios éticos;
- fomentar a produção e difusão do conhecimento acadêmico, articulado à qualificação para o trabalho docente, com o uso de tecnologias.

Com relação ao doutorado profissional, consta o seguinte objetivo geral:

Formar e qualificar profissionais para a resolução de problemas na área educacional por meio da pesquisa, comprometidos com o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e suas diferentes especificidades socioculturais, pela articulação da investigação científica com a prática educativa pela perspectiva da formação docente e das novas tecnologias (PPGENT, 2019).

Os objetivos específicos para o doutorado profissional são apresentados a seguir:

- desenvolver uma visão crítica acerca da educação, a fim de que os discentes do programa analisem os discursos e elaborem novos métodos e práticas educativas e de formação docente, dando destaque ao uso de tecnologias;
- formar profissionais pesquisadores para atuar em ensino, pesquisa e extensão, com domínio dos processos de investigação científica;
- formar docentes para que atuem na educação visando ao desenvolvimento de estudos relativos aos desafios dos diferentes contextos sociais, pelas óticas da aprendizagem intercultural, do desenvolvimento sustentável, dos direitos humanos e da cultura da paz;
- produzir pesquisas e soluções educacionais em ambiência universitária, que possibilitem condições permanentes de formação e qualificação dos graduados;
- estabelecer integração entre as áreas da ciência e da tecnologia que participam da produção de investigações voltadas ao campo educacional, com responsabilidade social de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos;

- possibilitar o desenvolvimento de propostas e criação de programas e ferramentas tecnológicas e metodológicas fundamentadas que produzam melhoria na educação;
- fomentar a produção e difusão do conhecimento articulado à qualificação para o trabalho docente, com o uso de tecnologias.

Como um programa *stricto sensu* na modalidade profissional, a premissa da aplicabilidade das dissertações a serem desenvolvidas enseja a elaboração de produtos educacionais por parte dos alunos, além da própria dissertação ou tese (Alves *et al.*, 2022). Os produtos educacionais desenvolvidos se caracterizam por serem de diferentes formatos, desde a produção de materiais didáticos, guias didáticos, propostas de formação continuada, oficinas, patentes e desenvolvimento de softwares, dentre outros.

Apesar de o PPGENT conter a linha de pesquisa “Formação Docente e Novas Tecnologias”, o corpo docente e as temáticas de pesquisa se articulam em quatro diferentes Grupos de Trabalho (GT), estabelecidos de forma a contemplar os objetivos e proporcionar alternativas diversificadas de pesquisa profissional. Cada GT se desdobra em projetos que se materializam nos Grupos de Pesquisa (GP) instituídos pelos pesquisadores. A seguir, consta a estrutura atual dos GTs:

- GT 01 – Educação à Distância
- GT 02 – Novas Tecnologias de Ensino e Aprendizagem
- GT 03 – Educação, Tecnologia e Sociedade
- GT 04 – A Educação e a Cidade (EDUCIDADE)

No quadro 1, constam detalhados os projetos / grupos de pesquisa com seus respectivos docentes responsáveis. Apesar da divisão, os grupos de pesquisa atuam de forma orgânica e integrada, permitindo abarcar uma ampla variedade de temas possíveis que podem ser desenvolvidos pelos mestrandos e doutorandos. Esta organicidade pode ser simbolizada pelo construto presente na figura 2, onde cada grupo de

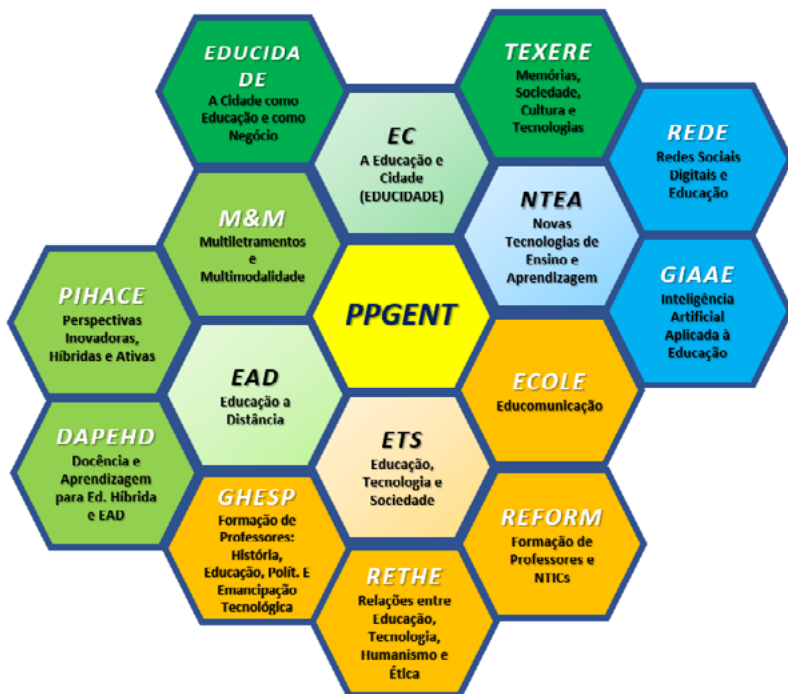
pesquisa e sua sigla estão anexados aos seus GTs que, por sua vez, estão agregados em torno da proposta do PPGENT.

Quadro 1 – Organização atual dos grupos de pesquisa nos GTs e seus respectivos pesquisadores líderes do PPGENT

| GT | Projeto / GP | Prof. Responsável |
|---|---|-----------------------------------|
| 01 – Educação a Distância | Docência e Aprendizagem para a Educação Híbrida e a Distância (DAPEHD) | Siderly do Carmo Dahle de Almeida |
| | Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no Contexto Educacional Pós-Pandêmico 2020 (PIHACE) | Luana Priscila Wünsch |
| | Pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade na formação de professores de língua estrangeira na educação a distância (M&M) | Jeferson Ferro |
| 02 – Novas Tecnologias de Ensino e Aprendizagem | Inteligência Artificial Aplicada à Educação (GIAAE) | Luciano Frontino de Medeiros |
| | Redes Sociais Digitais e Educação (REDE) | Rodrigo Otávio dos Santos |
| 03 – Educação, Tecnologia e Sociedade | Educomunicação: Cinema e Outras Linguagens Audiovisuais na Educação (ECOLE) | Rodrigo Otávio dos Santos |
| | Relações entre Educação, Tecnologia, Humanismo e Ética (RETHE) | Luis Fernando Lopes |
| | Formação de Professores: História, Educação, Políticas e Emancipação Tecnológica (GHESP) | Desiré Luciane Dominschek Lima |
| | Formação de Professores e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (REFORM) | Joana Paulin Romanowski |
| 04 – A Educação e a Cidade (EDUCIDADE) | A Cidade como Currículo e como Negócio | Alceli Ribeiro Alves |
| | Texere: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias (TEXERE) | André Luiz Moscaleski Cavazzani |

Fonte: Dos autores.

Figura 2 – Organicidade dos grupos de pesquisa do PPGENT



Fonte: Dos autores.

ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS

Com relação à formação qualificada de profissionais da Educação, mestres e doutores, o PPGENT formou 220 profissionais ao longo dos anos de 2016 a 2023, conforme os dados presentes no quadro 2. Contando com uma média de 10 professores, pode-se dizer que em média, são formados 27,5 profissionais por ano, e 2,75 profissionais por docente anual. Ressalta-se que para este cálculo, foram contados os 9 doutores já formados pelo PPGENT.

Quadro 2 – Número de mestres e doutores formados pelo PPGENT

| Modal. | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023* | Total |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| M | 30 | 27 | 22 | 25 | 40 | 25 | 31 | 11 | 211 |
| D | - | - | - | - | - | - | 3 | 6 | 9 |
| Total | 30 | 27 | 22 | 25 | 40 | 25 | 34 | 17 | 220 |

Fonte: Secretaria do PPGENT/UNINTER *Dados até o mês de setembro

Em termos de produção acadêmica dos docentes do PPGENT, o quadro 3 detalha por categoria a produção entre os anos de 2014 a 2022, conforme dados cadastrados na Plataforma Sucupira da CAPES. Em suma, sem considerar o ano corrente de 2023, o número total de publicações atinge a marca de 1.195. A partir deste número, dividido pelos 9 anos considerados, obtém-se uma média de produção anual 132,77 e dividindo-se pela média de 10 docentes, chega-se a aproximadamente 13,3 produções por docente/ano. Contemplando-se apenas as produções de artigos em periódicos, o PPGENT teve 389 artigos publicados, sendo a média de 43,22 anualmente e 4,32 artigos por docente/ano, o que revela ser uma média relativamente alta em termos de produção científica. Basicamente, ressalta-se que os artigos publicados são de autoria de professores em conjunto com orientandos, havendo publicações conjuntas entre docentes em menor número.

Quadro 3 – Produção bibliográfica do PPGENT

| BIBLIOGRÁFICA | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | TOTAL | % |
|-----------------------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|
| Artigo em Jornal ou Revista | 1 | 0 | 38 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 9 | 58 | 34% |
| Artigo em Periódico | 29 | 27 | 26 | 46 | 46 | 42 | 55 | 51 | 67 | 389 | 33% |
| Livro/Capítulo | 16 | 12 | 28 | 57 | 43 | 45 | 50 | 39 | 39 | 329 | 28% |
| Outro | 4 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 | 5% |
| Trabalho em Anais | 39 | 53 | 38 | 46 | 79 | 70 | 1 | 54 | 26 | 406 | 1% |
| Tradução | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0% |
| Total | 89 | 93 | 130 | 154 | 172 | 162 | 109 | 145 | 141 | 1195 | 100% |

Fonte: Plataforma Sucupira-CAPES

Com relação à produção técnica (quadro 4), houve um total de 1.625 produções nos 9 anos considerados, o que resulta em média 180

produções anuais. Considerando-se o corpo docente de 10 professores, o indicador fica em aproximadamente 18 produções por docente/ano. As produções técnicas têm se concentrado em apresentações de trabalhos (502), serviços técnicos (451) e programação de rádio e TV (143), representando aproximadamente 60% do total de produções. No entanto, pode-se notar uma produção significativa quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos (127), cursos de curta duração (117), organização de eventos (83), desenvolvimento de produtos (50), editoria (39) e desenvolvimento de aplicativos (13), representando 26% do total.

Em termos da produção artística, o PPGENT contou com 26 neste mesmo período, sendo concentradas em 24 produções relativas a artes visuais e 2 produções relacionadas com música.

Quadro 4 – Produção técnica do PPGENT.

| TÉCNICA | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | TOTAL | % |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|
| Apresentação de Trabalho | 38 | 43 | 50 | 96 | 85 | 59 | 26 | 60 | 45 | 502 | 31% |
| Serviços Técnicos | 97 | 76 | 47 | 30 | 45 | 45 | 32 | 42 | 37 | 451 | 28% |
| Programação de Rádio ou TV | 11 | 23 | 38 | 32 | 14 | 10 | 8 | 5 | 2 | 143 | 9% |
| Desenvolvimento de Material Didático Instrucional | 7 | 19 | 10 | 17 | 11 | 31 | 22 | 6 | 4 | 127 | 8% |
| Curso de Curta Duração | 14 | 12 | 14 | 32 | 18 | 19 | 6 | 1 | 1 | 117 | 7% |
| Organização de Evento | 6 | 10 | 34 | 8 | 9 | 7 | 1 | 4 | 4 | 83 | 5% |
| Outro | 12 | 10 | 5 | 21 | 10 | 8 | 1 | 7 | 1 | 75 | 5% |
| Desenvolvimento de Produto | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 9 | 34 | 50 | 3% |
| Editoria | 1 | 2 | 3 | 2 | 7 | 2 | 4 | 12 | 6 | 39 | 2% |
| Desenvolvimento de Aplicativo | 3 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 13 | 1% |
| Patente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 0 | 10 | 1% |
| Relatório de Pesquisa | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 5 | 0% |
| Manutenção de Obra Artística | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0% |
| Maquete | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0% |
| Desenvolvimento de Técnica | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0% |
| Total | 190 | 198 | 206 | 242 | 201 | 190 | 108 | 154 | 136 | 1625 | 100% |

Fonte: Plataforma Sucupira-CAPES

Análise dos Resumos das Dissertações e Teses (2021-2022)

Uma análise de conteúdo contendo 45 resumos de dissertações e teses publicadas pelo PPGENT foi efetuada para os anos de 2021 e 2022, revelando uma série de informações interessantes, relativas às características das pesquisas sendo desenvolvidas. Os dados foram organizados em um *corpus* apropriado e alimentado à ferramenta Iramuteq⁹, gerando uma série de gráficos que são mostrados nas figuras 3 a 7.

A análise de conteúdo constitui-se numa técnica híbrida, buscando fazer uma ponte entre a análise qualitativa e o formalismo estatístico. A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos que já foram utilizados para algum outro propósito (Bauer, 2015, p.190-195).

Figura 3 – Classificação hierárquica descendente, mostrando 4 categorias de análise do corpus de 45 resumos (Método Alceste)



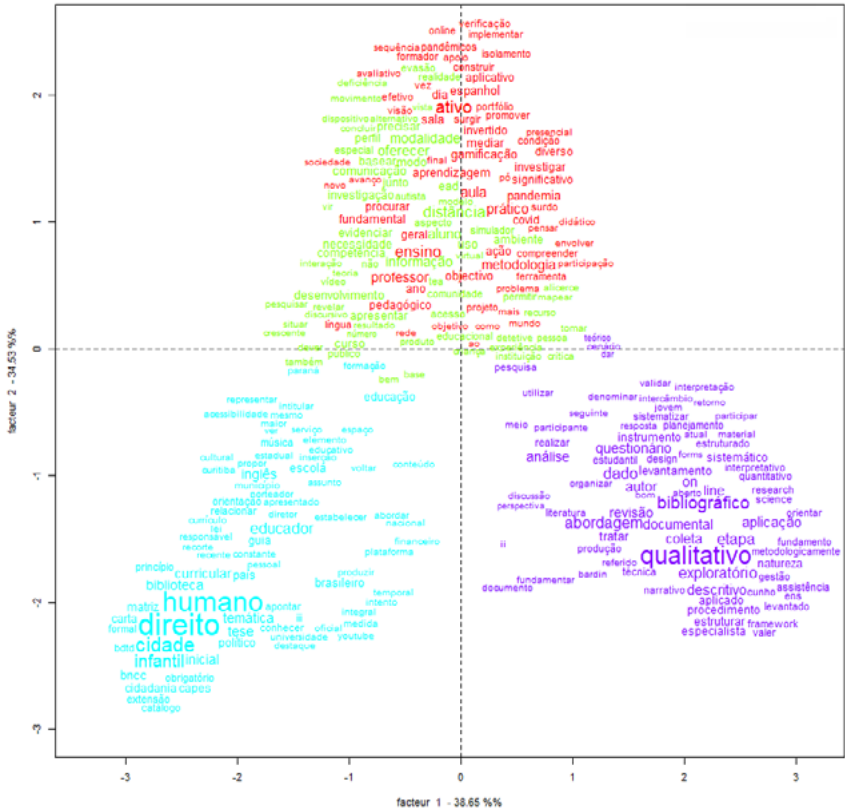
Fonte: Dos autores.

⁹ Ferramenta para tratamento de dados qualitativos

Na figura 3 constam as quatro categorias que a análise pela classificação hierárquica descendente identificou e a partir da frequência de termos, pode-se interpretar da seguinte forma, juntamente com um codinome para a classe:

- **Classe 1 (“Metodologias Ativas”)**: representando 27,5% do *corpus*, esta classe evidencia o uso de metodologias de ensino ativo, tais como gamificação e sala de aula invertida, colocando o foco na formação do professor e nas práticas que desenvolve em aula. Agrega também os trabalhos voltados ao estudo dos efeitos da pandemia na Educação, dado que os resumos se referem a dissertações e teses relativas ao período culminante do Covid-19.
- **Classe 2 (“TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação”)**: representando 21,4%, esta classe tem um perfil mais tecnológico, englobando a modalidade a distância e os aspectos voltados à tecnologia da informação e comunicação.
- **Classe 3 (“Humanidades”)**: representando 22,3%, esta classe apresenta um perfil mais humanístico, colocando foco nos direitos humanos, educação infantil, cidades educadoras, discussão das temáticas curriculares.
- **Classe 4 (“Metodologia da Pesquisa”)**: com 26,4%, esta classe demonstra um perfil mais metodológico, cujo foco na pesquisa qualitativa é evidente, mencionando-se também abordagens exploratória e descritiva, com o uso de questionários como instrumentos de avaliação da pesquisa.

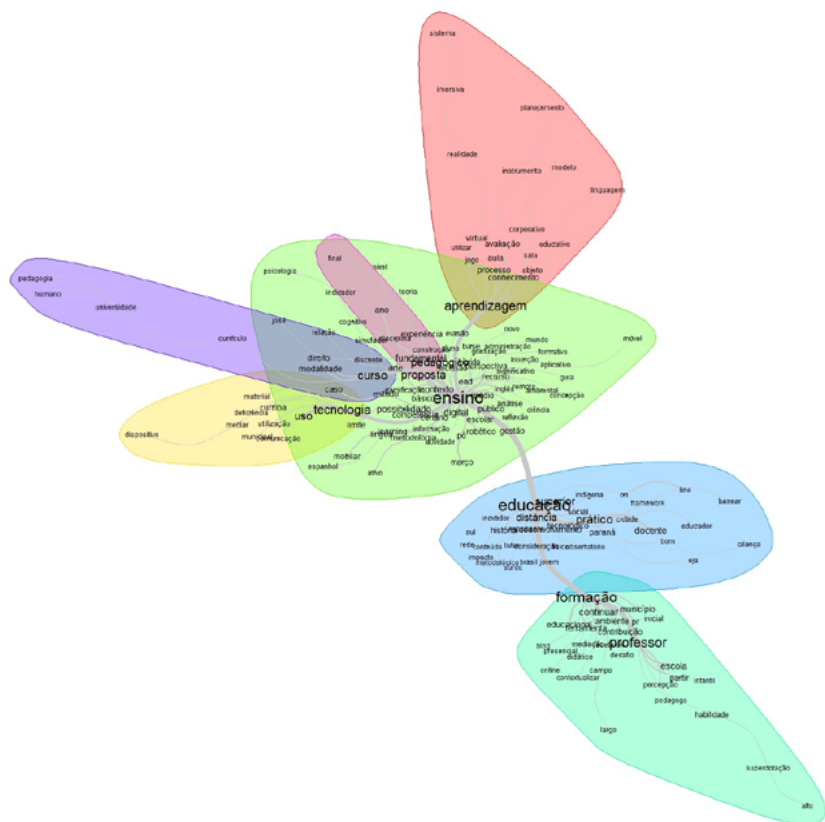
Figura 4 – Análise fatorial por correspondência por categoria, conforme a figura 3



Fonte: Dos autores.

A identificação das quatro classes permite proceder uma Análise Fatorial por Correspondência (AFC), por meio da qual o pesquisador verifica qual é o grau de aproximação e distanciamento entre cada classe, a partir dos eixos verticais e horizontais do gráfico apresentado (Souza; Bussolotti, 2021). Na figura 4, a análise mostra uma boa distinção entre as classes de humanidades e a classe de metodologia da pesquisa. No entanto, pode-se notar na parte superior do gráfico da AFC uma grande aproximação entre a classe das metodologias ativas e a classe das TIC. Tal aproximação permite presumir o alinhamento existente nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, interligando as questões das metodologias ativas com as tecnologias, as quais não ficam predominantemente exclusivas para cada classe.

Figura 6 – Análise de similitude entre termos



Fonte: Dos autores.

Outro recurso utilizado para a análise dos resumos foi a análise de similitude. A análise de similitude tem como proposta a identificação de estruturas e núcleos comuns presentes nos textos. O uso deste recurso também proporciona uma otimização das tarefas de reconhecimento de padrões e as recorrências presentes em dados massivos (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021). Desta forma, na figura 5, pode-se identificar o maior núcleo de “ensino” com os núcleos satélites de “aprendizagem”, “curso”, “pedagógico” e “tecnologia”. Mais afastado, está o núcleo de termos relacionado com educação a distância e prática docente. E por fim, um núcleo específico agregando os termos relativos à for-

mação de professores. A análise de similitude demonstra, portanto, uma boa articulação com a linha de pesquisa do PPGEN'T (Formação Docente e Novas Tecnologias).

Figura 6 – Nuvem de palavras obtida do *corpus* com 45 resumos de dissertações e teses



Fonte: Dos autores.

Uma nuvem de palavras a respeito dos 45 resumos é mostrada na figura 6, onde pode-se notar a presença marcante das palavras “pesquisa”, “educação”, “ensino”, “tecnologia”, “formação”, “professor”, “aprendizagem”, dentre as demais. Este recurso auxilia a análise de similitude anterior, no sentido de demonstrar os termos mais recorrentes relacionados com a área de concentração e a linha de pesquisa do PPGEN'T.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste capítulo, na ocasião em que o PPGEN'T completa dez anos de existência, pode-se constatar a consistência de atuação do programa frente à área de concentração e à linha de pesquisa proposta.

Os desafios para os próximos anos perpassam pela consolidação do programa frente às iniciativas de internacionalização que atualmente estão em curso, bem como o desenvolvimento das diversas ações de inserção social levadas a efeito pelos docentes do programa, principalmente na atuação conjunta com as secretarias municipais de Educação, abrangendo a formação continuada de docentes da rede pública e também nas oficinas, como por exemplo as relacionadas à Robótica Educacional, sendo oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental.

Constata-se, portanto, os compromissos do PPGENT e o alcance do programa em relação às transformações ocorridas, tendo impacto significativo na vida dos egressos, tanto a partir das atividades acadêmicas desenvolvidas quanto das iniciativas de internacionalização e de inserção social. A oferta de estágio pós-doutoral, a partir da manifestação de interesse de pesquisadores de outras instituições, bem como as iniciativas de pesquisa conjunta com outros programas profissionais, também permite demonstrar a qualidade da pesquisa que vem sendo desenvolvida no PPGENT.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alceli Ribeiro et al. **Educação, novas tecnologias e Programa de Pós-Graduação Profissional** : uma análise do PPGENT – UNINTER. [s. l.], p. 1-15, 2022.
- BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: Uma Revisão. In: BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 /Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. Brasília-DF: CAPES, 2010.
- PPGENT. **APCN de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**. Brasília-DF: CAPES, 2019.
- PPGENT. **APCN de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**. Brasília-DF: CAPES, 2014.
- SOUZA, Mariana Aranha de; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Análises De Entrevistas Em Pesquisas Qualitativas Com O Software Iramuteq. **Revista Ciências Humanas**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-21, 2021.
- TINTI, Douglas da Silva; BARBOSA, Geovane Carlos; LOPES, Celi Espasandin. The IRAMUTEQ software and the analysis of autobiographical narratives in the field of Mathematics Education. **Bolema – Mathematics Education Bulletin**, [s. l.], v. 35, n. 69, p. 479-496, 2021.

PRODUTOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCIDADE EM 2023

EDUCATIONAL PRODUCTS AND PROCESSES DEVELOPED WITHIN THE SCOPE OF THE EDUCITY RESEARCH GROUP IN 2023

PRODUCTOS Y PROCESOS EDUCATIVOS DESARROLLADOS EN EL ALCANCE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN 2023

Alceli Ribeiro Alves¹⁰
Neliva Terezinha Tessaro¹¹
Silvano Alves Alcantara¹²
Kátia Felisberto da Silva¹³
Tania Clemente da Silva¹⁴

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar e discutir sobre a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade. Para tanto, trataremos de buscar atingir esse objetivo a partir da análise dos projetos, produtos e/ou processos educacionais (PEs) desenvolvidos pelos discentes pesquisadores em nível de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER), em particular, no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade). Como metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental. Bibliográfica para a fundamentação dos conceitos de cidade e interdisciplinaridade. Documental, na medida em que examina os documentos da área de Ensino e Educacional publicados pela CAPES. Quanto à natureza, trata-se de uma

¹⁰ Doutor em Geografia pela UFPR. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2256-2915>
E-mail: alceli.a@uninter.com

¹¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Professora e Coordenadora dos cursos técnicos (UninterTech).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5430-3806> E-mail: neliva.t@uninter.com

¹² Coordenador de pós-graduação em Direito no Centro Universitário Internacional Uninter. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9426-8250> E-mail: silvano.a@uninter.com.

¹³ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6765-8250> E-mail: katia_felisberto@outlook.com.

¹⁴ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER.

pesquisa exploratória e qualitativa. Os resultados revelam que trabalhar a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade possibilita aos profissionais da educação a realização de uma formação integral dos aprendentes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Além disso, a cidade é compreendida como um cenário ideal para se trabalhar de forma interdisciplinar, integrando diversas áreas do saber, permitindo uma aprendizagem de maneira lúdica, espontânea e significativa. A pesquisa é parte integrante das discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa A Educação e a Cidade (EDUCIDADE), vinculado ao Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER.

Palavras-chave: Cidade educativa. Território educativo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze and discuss the city from an interdisciplinary perspective. To this end, we will seek to achieve this objective based on the analysis of projects, products and/or educational processes (EPs) developed by student researchers at the Master's and Doctorate level in the Professional Graduate Program in Education and New Technologies (PPGENT- UNINTER), in particular, within the scope of the EDUCIDADE Research Group (Education and the City). As a methodology, bibliographical and documental research was used. Bibliography for the foundation of the concepts of city and interdisciplinarity. Documental, insofar as it examines documents in the area of Teaching and Education published by CAPES. As for the nature, it is an exploratory and qualitative research. The results reveal that working the city from an interdisciplinary perspective enables education professionals to carry out a comprehensive training of learners, preparing them for the exercise of citizenship and for the job market. In addition, the city is understood as an ideal scenario to work in an interdisciplinary way, integrating different areas of knowledge, allowing learning in a playful, spontaneous and meaningful way. The research is an integral part of the discussions carried out within the scope of the Research Group Education and the City (EDUCIDADE), linked to the Professional Master's and Doctorate Program in Education and New Technologies, at the Centro Universitario Internacional UNINTER.

Keywords: educational city. educational territory. interdisciplinarity.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar y discutir la ciudad desde una perspectiva interdisciplinar. Para ello buscaremos alcanzar este objetivo a partir del análisis de proyectos, productos y/o procesos educativos (PE) desarrollados por estudiantes investigadores a nivel de Maestría y Doctorado en el Programa Profesional de Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías (PPGENT- UNINTER), en particular, en el ámbito del Grupo de Investigación EDUCIDADE (Educación y Ciudad). Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica y documental. Bibliografía para la fundamentación de los conceptos de ciudad e interdisciplinariedad. Documental, en la medida en que examina documentos del área de Enseñanza y Educación publicados por la CAPES. En cuanto a la naturaleza, se trata de una investigación exploratoria y cualitativa. Los resultados revelan que trabajar la ciudad desde una perspectiva interdisciplinar permite a los profesionales de la educación realizar una formación integral de los educandos, preparándolos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mercado laboral. Además, la ciudad se entiende como un escenario

ideal para trabajar de manera interdisciplinaria, integrando diferentes áreas del conocimiento, permitiendo el aprendizaje de forma lúdica, espontánea y significativa. La investigación es parte integral de las discusiones realizadas en el ámbito del Grupo de Investigación Educación y Ciudad (EDUCIDADE), vinculado al Programa de Maestría y Doctorado Profesional en Educación y Nuevas Tecnologías, del Centro Universitario Internacional UNINTER.

Palabras-clave: ciudad educativa. territorio educativo. interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

Aprender e analisar a cidade é um exercício que possibilita inúmeras experiências que passam pela teoria e, agradavelmente, podem ser efetivadas na prática, por meio da aprendizagem e relação que estabelecemos com os lugares de vivência, em nossa vida cotidiana. Apesar da riqueza de experiências que podem ser vivenciadas na cidade, compreendê-la não é uma tarefa trivial.

Na perspectiva de Rolnik (1994), cidade é fruto da imaginação e trabalho articulado de muitas pessoas, é uma obra coletiva que desafia a natureza. Ela nasce com o processo de sedentarização e seu aparecimento delimita uma nova relação sociedade/natureza, de modo que para fixar-se em um ponto para plantar é preciso garantir o domínio permanente de um território.

Ao se consultar a literatura, verifica-se que o conceito de cidade é bem abrangente, com diferentes formas de defini-la. Braga e Giometti (2004, p. 3), por exemplo, definem cidade como “o lugar das trocas, do comércio, das inter-relações de pessoas e de lugares. É o lugar onde convergem os fluxos, materiais e imateriais, da sociedade (de gente, de riqueza, de poder, de saber)”.

É possível pensar no conceito de cidade também a partir das questões envolvendo o Direito à moradia, como condição mínima para o exercício do Direito à Cidade (Lefebvre, 2001). Sobre o conceito de Cidade nesse contexto, podemos defini-la precisamente como “o lugar onde se produz a encruzilhada do encontro (a síntese) entre a

diferença (variedade, heterogeneidade de sujeitos, culturas, pensamentos e atividades) e igualdade (no acesso aos recursos e nos direitos de cidadania). (Alguacil, 2008, p. 200).

Em outras palavras, a cidade é o lugar de convivência, que se (re)produz como um processo axiomático, que permite avançar na satisfação das necessidades humanas, ainda que, obviamente, sempre em uma tensão entre a imperfeição desses pressupostos e as conquistas dos mesmos (Alguacil, 2008).

Compreender o conceito de cidade nessa perspectiva requer a adoção de uma visão holística, transversal, multi e interdisciplinar dos processos que envolvem a cidade e a efetivação dos Direitos que nela podem ser exercidos, bem como da aprendizagem que pode ser promovida e realizada na cidade, com a cidade e para a cidade (Trilla Bernet, 1997).

Na educação, o conceito de interdisciplinaridade pode se referir às relações existentes entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento. Segundo Vygotsky, *apud* Freitas (1994), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como parte do processo de aprendizagem do sujeito, considerando as disciplinas escolares como interativas e, por conseguinte, as funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem dessas disciplinas, como inter-relacionadas e interdependentes.

Mas, o entendimento acerca da interdisciplinaridade não se limita apenas à relação entre duas ou mais disciplinas. Vygotsky defende que a interdisciplinaridade busca fatos da vida pessoal, social e cultural do aluno. É na interação social que o indivíduo aprende e constrói seu aprendizado.

Entendimento semelhante temos em Paulo Freire (1987), que considera a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Assim, entendemos que a cidade é um cenário ideal para se trabalhar de forma interdisciplinar,

integrando diversas áreas do saber, permitindo uma aprendizagem de maneira lúdica, espontânea e significativa.

Trabalhar com a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade possibilita aos profissionais da educação a realização de uma formação integral dos aprendentes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Mas, no tocante à formação de profissionais em nível de Mestrado e Doutorado Profissionais isso não basta, é preciso olhar um pouco mais para além da sala de aula e da interdisciplinaridade.

Por se tratar de um Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, devemos considerar a inerente necessidade de criação e ao desenvolvimento dos Produtos e Processos Educacionais (PEs). Por isso, assim como em Alves *et al.* (2022), no tocante ao desenvolvimento dos PEs, sobretudo, este trabalho inspira-se na obra de autores como Rizzatti *et al.* (2020) e no de Palú e Souza (2021), bem como em documentos da área de ensino e/ou educacional.

Nesse aspecto, o documento da área de Ensino, de n. 46, publicado em 2019 pela CAPES, dispõe sobre a distinção entre o Mestrado e Doutorado Profissional e o Mestrado e Doutorado Acadêmico, discorrendo sobre a necessidade de se desenvolver

[...] um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

É sobre isso que procuramos discutir e analisar neste capítulo, a partir dos projetos conduzidos pelos discentes pesquisadores em nível de Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação Profissional

em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER), no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade). Essa é a tarefa que passaremos a realizar a partir da seção seguinte.

APRENDER A CIDADE NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE APLICADA À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO SETOR IMOBILIÁRIO

A tese de Doutorado, provisoriamente intitulada “Aprender a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade aplicada à formação dos profissionais do setor imobiliário”, de Neliva Tessaro, tem o objetivo de desenvolver um produto educacional (PE) que compreenda uma perspectiva interdisciplinar nos cursos que visam a formação da mão de obra que irá atuar no setor imobiliário, de tal forma que seja possível aprender a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade no processo de formação do profissional deste importante setor da economia.

Assim, a pesquisa conduzida por Neliva Tessaro irá gerar dois produtos relacionados e complementares, quais sejam: 1) a Tese de Doutorado e, 2) o Produto Educacional desenvolvido para atender as demandas de um curso Técnico em Transações Imobiliárias ou, ainda, de um curso superior em Gestão de Negócios Imobiliários. Para além de outras publicações e participação em eventos científicos, as contribuições de Tessaro para a pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Aprender a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade aplicada à formação dos profissionais do setor imobiliário

| | |
|----------------------------|--|
| Autora | Neliva Terezinha Tessaro |
| Produto Educacional | Título a definir |
| Título da tese* | Aprender a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade aplicada à formação dos profissionais do setor imobiliário |

NOTA: *título provisório

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao percebermos as transformações que ocorrem na paisagem de uma cidade, fica claro que é necessário que os profissionais do setor imobiliário precisem aprender com a cidade para que tenham um bom desempenho profissional, uma vez que seus clientes têm diferentes perfis e diferentes propósitos ao alugar ou vender um imóvel, seja para fins residenciais, comerciais ou industriais.

Tendo-se observado que não há um padrão definido para a construção da grade curricular de um Curso Técnico em Transações Imobiliárias ou Superior em Gestão de Negócios Imobiliários, bem como não há uma definição clara de como os conteúdos devem se inter-relacionar tendo como foco a prática profissional, a pesquisa de Tessaro depara-se com um importante desafio.

Isto posto, desenvolver um produto educacional com aplicabilidade nacional e que impacte positivamente no aprendizado do aluno/aprendente que deseja atuar no ramo imobiliário requer muito esforço intelectual, e muita vontade de trazer a realidade à prática profissional que será exigida do profissional do setor imobiliário.

A aplicabilidade é fator fundamental, e precisa ser avaliada e validada. Com o intuito de aplicar esse produto numa grande instituição de ensino que oferta o Curso Técnico em Transações Imobiliárias em várias cidades do território brasileiro, será aplicado um questionário aos dois principais atores envolvidos no processo: os alunos e os professores do curso, que representam o público-alvo para o qual se destinará o produto.

A partir desse questionário, pretende-se compreender de que forma os alunos e os professores percebem e vivenciam os espaços da cidade onde residem, como os alunos veem a aplicação prática dos conteúdos teóricos que estão recebendo, como os professores estabelecem as relações dos conteúdos da sua disciplina com os conteúdos de uma ou mais disciplinas do curso e como aquilo que estão ensinando contribui para a formação do egresso desse curso.

Além do questionário, a pesquisa examinará o referencial bibliográfico contido nas grades curriculares dos cursos em seis instituições de ensino, entre públicas e privadas. Ao identificar-se os pontos fracos e fortes nas grades curriculares desses cursos, será criado um PE que será testado, como protótipo, na instituição de ensino onde a pesquisa vem sendo conduzida.

Portanto, com este PE pretende-se elaborar uma simulação do funcionamento do Produto Educacional com o objetivo de testar sua usabilidade por parte dos professores, bem como mensurar qual o impacto da interdisciplinaridade na concepção dos alunos.

GUIA DE ENSINO DO DIREITO TRIBUTÁRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa conduzida por Silvano Alves Alcantara tem como objetivo desenvolver um guia a ser disponibilizado para os alunos do ensino fundamental desmistificando o direito tributário, deixando de maneira bem clara e em linguagem apropriada os seus conteúdos mínimos.

Tal produto se mostra eficaz em razão da escassez ou praticamente inexistência de produtos similares, preenchendo assim a lacuna existente no ensino e aprendizagem do direito tributário junto aos pupilos das séries finais do ensino fundamental.

O entendimento dos institutos do direito tributário, como da legislação tributária, genericamente falando, ainda é muito difícil para a maioria dos brasileiros, especialmente em razão de sua complexidade. De tal modo, o intuito maior em se desenvolver esse produto é exatamente o de levar a discussão, o debate, o ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos do direito tributário às salas de aula do ensino fundamental, mormente nas séries finais.

Com a perspectiva de se desenvolver o PE proposto, a dissertação de mestrado tratará do estudo dos princípios constitucionais

tributários, havendo também a necessidade antes, e acima de tudo, de se ensinar o que é a Constituição Federal. Em seguida as abordagens serão sobre o tributo, seu conceito legal, com as devidas explicações. O próximo passo é o estudo das classificações dos tributos, especialmente em relação às espécies tributárias, à competência tributária e à vinculação da atividade estatal.

Dentro do estudo das espécies tributárias é necessário um maior aprofundamento, precisamente, para se debater através do ensino-aprendizagem, algumas das espécies tributárias existentes no Brasil, quais sejam, os impostos, as taxas, as contribuições de melhoria, o empréstimo compulsório e as contribuições especiais.

É bem verdade que a ideia de se trabalhar com os tributos não implica necessariamente em aprofundar os estudos sobre todos os tributos existentes. Mas, sim, de estudar com maior abrangência aqueles que tenham uma conexão direta com a cidade e seus habitantes, sobretudo aqueles tributos que fazem parte da realidade próxima dos pupilos, do cotidiano em suas vidas.

Quanto ao produto educacional propriamente dito, é importante deixar claro, que a linguagem utilizada no guia a ser desenvolvido é condizente com aquela usada pelos professores das mesmas séries do ensino fundamental, em suas disciplinas específicas, justamente para que o aprendente possa entender os institutos que serão estudados.

Outra característica importante deste produto é a interdisciplinaridade, envolvendo o estudo do direito tributário de forma articulada e entrelaçada com outras áreas do saber. Por exemplo, com a Geografia, ao se trabalhar com alguns tributos, como o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) de competência estadual, que poderá ter alíquotas variadas a depender da região e/ou do estado brasileiro; com a Matemática ao indicar alíquotas e bases de cálculos do Imposto

sobre a Renda e Proventos de Qualquer natureza (IR) e de outros tributos, fazendo o aluno calcular tais indicativos.

Conforme já dissemos, o presente guia se preocupará particularmente com alguns impostos, taxas e com a contribuição de melhoria. Ele deverá conter imagens, charges, desenhos, perguntas e respostas, jogos educativos, brincadeiras, todos voltados a fixar cada um dos institutos a serem estudados. Para além de outras publicações e participação em eventos científicos, as contribuições de Alcantara no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Aprendendo Direito Tributário nas séries iniciais do Ensino Fundamental

| | |
|------------------------------|---|
| Autor | Silvano Alves Alcantara |
| Produto Educacional | Guia de Ensino do Direito Tributário para os alunos do Ensino Fundamental |
| Título da dissertação | Título a definir |

Fonte: Elaborado pelos autores

A CIDADE NO ENEM: O CONCEITO DE CIDADE NA LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM AS ABORDAGENS PROPOSTAS NO ENEM

De autoria de Katia Felisberto da Silva, a dissertação de Mestrado provisoriamente intitulada “A cidade no ENEM: o conceito de cidade na literatura e sua relação com as abordagens propostas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, tem por objetivo desenvolver um produto educacional que auxilie professores e estudantes no processo de preparação para o ENEM, com foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas em torno do tema cidade.

Quadro 3 – A cidade no ENEM

| | |
|-------------------------------|---|
| Autor | Katia Felisberto da Silva |
| Produto Educacional | Título a definir |
| Título da dissertação* | A cidade no ENEM: o conceito de cidade na literatura e sua relação com as abordagens propostas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) |

NOTA: *título provisório

Fonte: Elaborado pelos autores

No tocante às competências específicas, a análise privilegia o recorte para as áreas de linguagens e ciências humanas, cotejando com as competências estabelecidas na BNCC e com o processo avaliativo do ENEM, primeira etapa e, sobretudo, na elaboração das redações.

Ao analisar a BNCC no que concerne a área de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, estabelece como competência específica

compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Brasil, p. 490).

Essa habilidade específica enfatiza a importância dos jovens, durante o período do Ensino Médio, adquirirem uma compreensão e análise mais profunda e sistemática do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, essa competência visa capacitar os estudantes a explorar e reconhecer como as diversas linguagens se mesclam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, proporcionando uma ampliação das possibilidades de aprendizado, engajamento social e habilidade crítica na interpretação dos atos de linguagem.

Nessa perspectiva, é essencial que os estudantes compreendam o funcionamento e as potencialidades dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais no tratamento das linguagens, bem como a compreensão

das oportunidades de remediação oferecidas pelos fenômenos multimídia e transmídia, características distintivas da cultura de convergência.

O ENEM produz questões que envolvem temas relacionados à cidade com o objetivo de estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre questões sociais e contemporâneas. A cidade é um espaço central na vida das pessoas, onde se concentram diversos problemas e desafios, bem como possibilidades de transformação.

Ao abordar temáticas urbanas, o ENEM busca avaliar a capacidade dos estudantes de compreender e analisar os problemas envolvendo pessoas que vivem nas áreas urbanas, que perpassam temas como mobilidade urbana, habitação, acesso a serviços públicos, desigualdades socioespaciais, impactos ambientais, entre outros.

Esses temas são relevantes para a formação cidadã dos jovens, uma vez que as questões urbanas têm um impacto direto na qualidade de vida das pessoas e na organização da sociedade e da cidade como um todo, pois

O espaço urbano é um palco onde se desenrolam os dramas e as esperanças da sociedade contemporânea. As cidades são os locais onde as contradições sociais se manifestam de forma mais intensa, e compreender suas dinâmicas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. (Souza, 2003, p. 21)

Com essas considerações em mente, Katia Felisberto adota como recorte temporal em sua dissertação as últimas cinco aplicações do ENEM, entre 2018 e 2022, buscando analisar quantas questões objetivas estavam relacionadas à cidade em cada exame, e em quais temáticas ou subtemas as propostas de redação tangenciavam ou adentravam diretamente nas questões envolvendo a cidade e suas transformações.

Precisamente, tem por objetivo inicial analisar a frequência do termo cidade nos exames anteriores realizados no âmbito do ENEM, entre os anos de 2018 e 2022. Para o desenvolvimento da pesquisa, adota-se inicialmente abordagem quantitativa em relação ao tema, onde se procura identificar a frequência com que o termo cidade surge nos

exames. Em seguida, a abordagem é qualitativa, relacionando o termo cidade com outros eixos temáticos importantes e recorrentes no ENEM.

A relevância da pesquisa aventada por Katia é notável. Além de ser uma temática de suma importância para todos os cidadãos, a redação do ENEM é importante e justifica-se por diversos motivos.

Justifica-se porque a redação possui um peso significativo na nota final do exame, sendo uma das partes mais valorizadas na avaliação dos estudantes. Em suma, uma boa nota obtida na redação pode fazer a diferença para a aprovação em programas de ingresso no ensino superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), por exemplo, além de ser critério de seleção em processos seletivos ou vestibulares e de concessão de bolsas de estudo.

Também, porque busca avaliar habilidades e competências fundamentais para a formação integral dos alunos, como a capacidade de argumentação, crítica, domínio da norma culta da língua portuguesa, organização de ideias e construção de propostas de intervenção.

Quanto à amplitude e abordagem de temas que envolvem a cidade, o ENEM busca estimular a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes com questões sociais relevantes e contemporâneas. A cidade é um espaço onde se concentram diversos problemas e desafios, como desigualdades sociais, acesso a serviços públicos, mobilidade urbana, preservação ambiental, entre outros.

Ao abordar temas urbanos, o Enem visa desenvolver a consciência cidadã dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre as questões que impactam diretamente suas vidas e a sociedade como um todo. Isso também permite que os alunos utilizem seu conhecimento e experiências pessoais para embasar suas argumentações e propostas de solução.

APRENDENDO SOBRE MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE POR MEIO DA CONFECÇÃO DE LIXEIRAS PARA COLETA SELETIVA E DESCARTE ADEQUADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DENTRO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Por fim, desenvolvido ainda de maneira incipiente, a pesquisa de Tania Clemente da Silva se preocupa com as questões ambientais, com a sustentabilidade, a partir da confecção de lixeiras para coleta seletiva e descarte adequado de resíduos sólidos dentro de um Centro de Educação Infantil.

Quadro 4 – Coleta seletiva e destinação final de resíduos sólidos

| | |
|------------------------------|-------------------------|
| Autor | Tania Clemente da Silva |
| Produto Educacional | Título a definir |
| Título da dissertação | Título a definir |

Fonte: Elaborado pelos autores

O trabalho com materiais recicláveis na Educação Infantil permite avançar no ensino de meio ambiente e desenvolvimento sustentável, ou mesmo de Geografia, Ecologia, entre outras áreas correlatas. Permite avançar a partir de uma perspectiva epistemológica rica ou mesmo de uma pedagogia axiológica (Lucas, 2014), atraente e elucidativa para os aprendentes na tenra idade de suas vidas, em contraposição a uma aprendizagem que pode ser associada a um gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num *fast food* (Kaercher, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar e discutir sobre a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade. Para tanto, tratamos de buscar atingir esse objetivo a partir da análise dos projetos, produtos e/ou processos educacionais (PEs) desenvolvidos pelos discentes pesquisadores em nível de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em

Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER), em particular, no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade).

Conforme vimos, uma característica importante e presente em todos os projetos, seja de dissertação ou de tese, ou mesmo em produtos e processos educacionais é a cidade e sua relação com a interdisciplinaridade.

Analisar a cidade na perspectiva da interdisciplinaridade possibilita aos profissionais da educação a realização de uma formação integral dos aprendentes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Além disso, a cidade é compreendida como um cenário ideal para se trabalhar de forma transversal, multi e interdisciplinar, integrando diversas áreas do saber, permitindo a aprendizagem de maneira lúdica, espontânea e significativa.

Conforme resta evidente, numa perspectiva bastante promissora, o produto educacional a ser desenvolvido por Neliva Tessaro deverá diminuir a distância existente entre o que a Academia ensina e o que o mercado de trabalho almeja de um aluno que seja egresso de um curso Técnico em Transações Imobiliárias ou, ainda, num curso superior em Gestão de Negócios Imobiliários.

O trabalho desenvolvido por Silvano Alcantara é de suma importância não apenas na relação entre cidade e interdisciplinaridade, mas também na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em sociedade, desde a tenra idade, na relação com as pessoas, com os tributos e, mais especificamente, com o Estado. Uma pesquisa e proposta didática que procura despertar nos pupilos o interesse, a necessidade, a importância de saber, de entender desde cedo, os conteúdos básicos do direito tributário, tais como o tributo, as espécies tributárias, os princípios tributários, entre outros.

A pesquisa de Katia Felisberto da Silva pretende desenvolver um produto educacional que possa auxiliar tanto discentes como docentes para a preparação dos estudantes em temáticas relacionadas a cidade e,

principalmente, ajudar com o desenvolvimento dos alunos no processo de produção textual, pois, a prova de redação avalia a capacidade de expressão escrita e argumentação dos participantes.

Além disso, procura contribuir para a criação e desenvolvimento de produtos educacionais inovadores, conectados com as necessidades do mercado e as demandas envolvendo a preparação dos examinandos que irão realizar o ENEM em futuros exames. Quanto a difusão e abrangência, o desenvolvimento do produto educacional também poderá ser ofertado e disponibilizado a nível nacional.

Já a pesquisa de Tania Clemente nos faz refletir sobre a capacidade criativa a partir da ludicidade. Nesse sentido, necessário compreender que a partir da possibilidade de brincar na e com a natureza que a própria forma de brincar vai fazer sentido entre as crianças, contribuindo na construção de valores para gerar transformação, geração da identidade e o senso de pertença ao lugar, à natureza.

Por último, mas não menos importante, podemos novamente afirmar e perceber um certo contentamento com as produções que estão surgindo no PPGENT-UNINTER, sobretudo no âmbito dos projetos conduzidos no Grupo de Pesquisa EDUCIDADE. Os pesquisadores tem realizado um esforço significativo na tentativa de compreender a cidade e suas transformações, a cidade como espaço de construção e exercício de cidadania, de aprendizagem para a — e ao longo da — vida, bem como para o mercado de trabalho.

Sem dúvida, há muito trabalho a ser feito em conjunto com crianças, jovens, adultos, idosos, professores(as), educadores(as), agentes das administrações públicas municipais, entre outros, no sentido de despertar a consciência de ser, viver e transformar a cidade a partir de nossas realidades, compreensões e ações sobre ela.

Como limitação, compreendemos que temos ainda muito que avançar na educação, na formação de nossas crianças e jovens e na construção

do direito à cidade. Porém, se esse trabalho serviu para ampliar os debates no tocante a essas questões e alertar sobre a necessidade de realmente repensá-las no contexto da cidade como um agente transformador, como um território educativo, como um espaço construído por e para as pessoas, então podemos afirmar que o nosso objetivo foi cumprido.

REFERÊNCIAS

ALGUACIL, Julio. Espacio público y espacio político: La ciudad como el lugar para las estrategias de participación. **Polis**, Santiago, v. 7, n. 20, p. 199-223, 2008. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682008000100011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2023.

ALVES, A. R.; SILVA, M. G.; SCHMIDT, A. S.; LAZZAROTTO, E. P. S. Produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: experiências no âmbito do PPGENT-UNINTER na perspectiva das Cidades Educadoras. *In*: WUNSCH, Luana Priscila; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de (org). **Educação e Tecnologias**: encurtamento de distâncias na contemporaneidade. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 159-180.

BRAGA, R.; GIOMETTI, A. B. R. (org). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação – ensino de geografia. São Paulo: UNESP-PROPP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

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

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

KAERCHER, Nestor A. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, v. 1, p. 27-44, 2007.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LUCAS, L. B. **Axiologia Relacional Pedagógica e a formação inicial de professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PALÚ, J.; SOUZA, Ângelo R. de. “Novas” formas e modelos de governança e a gestão da educação e da escola: materializações, tendências e direcionamentos evidenciados nas teses de pesquisadores (as) brasileiros (as). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-25, 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; ROCAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. Editora Brasiliense, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas Socio pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SOUZA, Marcelo Lopes. **A cidade: conceitos e categorias**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

TRILLA BERNET, Jaume. **Ciudades Educadoras: bases conceptuales**. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). Cidades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

TEXERE: MEMÓRIAS, SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIAS – UM BALANÇO E PROJETOS EM ANDAMENTO ANO 2023

TEXERE: MEMORIES, SOCIETY, CULTURE AND TECHNOLOGIES – A REVIEW AND PROJECTS IN PROGRESS YEAR 2023

TEXERE: MEMORIAS, SOCIEDAD, CULTURA Y TECNOLOGÍAS – UNA REVISIÓN Y PROYECTOS EN CURSO AÑO 2023

André Luiz Moscaleski Cavazzani¹⁵

Erivan C. Santos¹⁶

Adriana Czajkowski¹⁷

Denise Avanzi¹⁸

RESUMO

As linhas que seguem prestam-se a registrar o andamento de propostas que são desenvolvidas no ano corrente no interior da linha de pesquisa *Texere: memórias, sociedade, cultura e tecnologias* do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER). Estes projetos são desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado e, como característica dos programas profissionais, apresentam para além da tese e da dissertação soluções para problemas locais/globais por meio do desenvolvimento de produtos. Os trabalhos ainda estão em andamento, porém, representam um importante esforço de racionalização da pesquisa e organização dos passos subsequentes a serem materializados em teses e dissertação por parte dos autores. Em comum, os trabalhos apresentam uma forte conexão com os

¹⁵ Doutor em História Social pela USP. Professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1512-3639>
E-mail: ANDRE.CA@uninter.com

¹⁶ Mestrando do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias PPGENT-UNINTER. Coordenador de Tutoria do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2746-2549> E-mail: erivancsantos@yahoo.com

¹⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Professora e coordenadora de cursos de graduação, modalidade EaD, na Escola Superior de Gestão, Comunicação e Negócios do Centro Universitário Internacional UNINTER. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-6549>. E-mail: adrianaczaj@yahoo.com.br

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Professora de ensino fundamental I, Escola Municipal Francisco Jablonsky- Araquari-SC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4146-5460> E-MAIL: deniseavanzi@yahoo.com.br

aspectos locorregionais de valorização das identidades locais, e, também, mesmo que indiretamente com RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023 que estabelece as diretrizes curriculares para a pedagogia da alternância. O primeiro deles de autoria de Erivan Santos ocupa-se com a conectividade digital das populações ribeirinhas da região Amazônica; o segundo de Adriana Czajkovski pretende sistematizar um guia de atividades extensionistas tendo como horizonte a perspectiva das Cidades Educadora. Por fim, o trabalho de Denize Avanzi procura resgatar as identidades locais de uma pequena cidade fortemente afetada pela chegada de população em busca de emprego nos parques industriais recém fundados na cidade.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; locorregional; produtos mestrado e doutorado profissional;

ABSTRACT

The following lines are intended to record the progress of proposals that are being developed in the current year within the Texere research line: memories, society, culture and technologies of the Professional Graduate Program in Education and New Technologies (PPGENT-UNINTER). These projects are developed at the master's and doctoral levels and, as a characteristic of professional programs, present solutions to local/global problems through the development of products in addition to the thesis and dissertation. The works are still in progress, however, they represent an important effort to rationalize research and organize the subsequent steps to be materialized in theses and dissertations by the authors. In common, the works present a strong connection with the locoregional aspects of valuing local identities, and, also, even indirectly with RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023, which establishes the curricular guidelines for the pedagogy of alternation.

Keywords: interdisciplinarity; master's and professional doctorate programs; local regional.

RESUMEN

Las siguientes líneas pretenden registrar el avance de las propuestas que se están desarrollando en el presente año en la línea de investigación Texere: memorias, sociedad, cultura y tecnologías del Programa de Posgrado Profesional en Educación y Nuevas Tecnologías (PPGENT-UNINTER). Estos proyectos se desarrollan a nivel de maestría y doctorado y, como característica de los programas profesionales, presentan soluciones a problemas locales/globales a través del desarrollo de productos además de la tesis y la disertación. Los trabajos aún están en curso, sin embargo, representan un esfuerzo importante para racionalizar la investigación y organizar los pasos posteriores que se materializarán en las tesis y disertaciones de los autores. En común, los trabajos presentan una fuerte conexión con los aspectos locorregionales de valoración de las identidades locales, y, también, aunque sea indirectamente, con la RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023, que establece las directrices curriculares para la pedagogía de la alternancia

Palabras clave: interdisciplinarietà; local regional; post grado profesional.

INTRODUÇÃO

A palavra latina *texere* significa tecer ou tessitura. Para além do sentido estrito, o termo tessitura possui um alcance polissêmico. No caso da educação, serve como metáfora ao processo de articulação entre diferentes áreas de saberes, perspectivas e experiências que, resulta, afinal numa trama de conhecimentos. Não por outro motivo, escolheu-se esta palavra como epíteto da linha de pesquisa *Texere: memórias, sociedade, cultura e tecnologias*, abrigada no interior do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER – PPGENT que comemora 10 anos em 2023.

Com efeito, as urdiduras do tecido social por onde passam as tramas contemporâneas são marcadas por um traço histórico específico, qual seja, o do Antropoceno. De maneira geral, definido pelo impacto da ação humana, em intensidade sem precedentes, em níveis geológicos, como força motriz a impulsionar mudanças climáticas, ambientais, e tragédias humanitárias delas decorrentes. Junte-se a isso, mudanças sociais dramáticas marcadas: a) pela obsolescência, em velocidade vertiginosa, de profissões tradicionais; b) pelo aumento da insegurança econômica decorrente destes processos; c) da exposição constante às mídias sociais; da ubiquidade do trabalho que, via plataformas de interação digital, invade espaços domésticos; d) das inquietações psíquicas e estresse decorrentes destes processos, prejudicando a saúde e o bem-estar. Paradoxalmente, se é verdade que as novas tecnologias têm o potencial de promover a democratização do conhecimento e a interação, como nunca imaginado, entre pessoas de diferentes culturas, origens, idades, é verdade, também, que elas podem contribuir para o isolamento e a fragmentação das relações humanas.

A linha de pesquisa *Texere: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias* têm, assim, reunido desde 2021, pesquisadores interessados em temas

que partem das problemáticas acima levantadas nas mais variadas abordagens levando, porém, sempre em consideração:

- as memórias enquanto processos seletivos de reconstrução e produção do passado (Koselleck, 2006);
- a cultura enquanto um conjunto de práticas, significados, valores compartilhados em constante mutação (Williams, 1977);
- a sociedade, entendida por sua vez, enquanto um sistema concreto, porém, instável de interdependência entre as pessoas (Elias, 1994);
- as tecnologias compreendidas como um conjunto de mediações entre as pessoas e a natureza, com o potencial de transformar e provocar relações (Pinto, 1972);

Partindo dos pressupostos acima traçados, de forma interconectada e interdependente, as linhas que seguem apresentam considerações acerca de três projetos em andamento no interior da *Texere: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias*. Os trabalhos ainda estão em construção, porém, representam um importante esforço de racionalização da pesquisa e organização dos passos subsequentes a serem materializados em teses e dissertação por parte dos autores. Em comum, os trabalhos apresentam uma forte conexão com os aspectos loco regionais de valorização das identidades locais, e, mesmo que indiretamente, com a Resolução CNE/CP N° 1, de 16 de agosto de 2023, que estabelece as diretrizes curriculares para a pedagogia da alternância. O primeiro deles, de autoria de Erivan Santos, ocupa-se com a conectividade digital das populações ribeirinhas da região Amazônica; o segundo, de Adriana Czajkovski, pretende sistematizar um guia de atividades extensionistas tendo como horizonte a perspectiva das Cidades Educadoras. Por fim, o trabalho de Denize Avanzi procura resgatar as identidades locais de uma pequena cidade fortemente afetada pela chegada de população em busca de emprego nos parques industriais recém fundados na cidade.

a) AMAZÔNIA DA PERSPECTIVA DA CONECTIVIDADE –
Erivan C. Santos

A conectividade no contexto amazônico representa um desafio significativo e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de transformação para a região. A Amazônia é uma vasta área geográfica que abriga uma rica diversidade cultural, étnica e ambiental, mas que também enfrenta desigualdades sociais e tecnológicas marcantes. A região possui vastas áreas remotas e de difícil acesso, sobretudo pelos acidentes geográficos, como rios extensos e densas florestas, o que dificulta a implantação de infraestrutura de conectividade, como redes de internet e telefonia.

A conectividade digital em comunidades e localidades remotas da Amazônia é dificultada por desafios técnicos, logísticos, econômicos e ambientais. Isso faz com que as populações vivam em exclusão digital (dificultando o desenvolvimento humano, local e nacional). Entretanto, a partir da inclusão digital, tem-se a oportunidade de comunidades de se inserirem na sociedade da informação como agentes (Fundação Amazônia Sustentável, 2021, p. 17). É importante, nesse sentido, destacar que a região Norte corresponde a 77% de todo o território da Amazônia Legal (IBGE, 2021). Sendo a conectividade (acesso à internet) um importante fator para o pleno desenvolvimento da inclusão digital da população.

Porém, de acordo com dados de pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2020) e pelo e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2021) a região norte possui um dos piores indicadores de uso da internet no Brasil. Nesse contexto também, a região norte, sofre com suas grandes e inóspitas distâncias. A falta de infraestrutura, que demanda grandes investimentos — algo pouco vantajoso em termos de custo-benefício para o setor privado —, acaba afetando a provisão dos serviços de telecomunicações na região. A baixa qualidade da conexão, a cobertura limitada e os preços exorbitantes são as principais características do acesso à internet na região Norte do Brasil. Em partes da

região, sequer há provisão de acesso à internet, e quando há, a velocidade de conexão é insuficiente e instável, interferindo no gozo de inúmeros direitos pelos cidadãos nortistas. Quando há internet, a média de preços é demasiadamente mais alta em comparação ao resto do país (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, 2022, p. 3).

Para a Fundação Amazônia Sustentável (2021, p. 18): mesmo com o cenário desafiador, compreende-se a importância da conectividade digital e também dos benefícios que a mesma traz não só para áreas urbanas, mas principalmente para áreas mais rurais, onde historicamente há desafios básicos e necessários, como saúde e educação.

Além disso, é importante considerar a diversidade cultural e linguística da região. As comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas têm suas próprias línguas e formas de se comunicar, o que pode dificultar o acesso e a participação dessas comunidades na era digital. Nesse sentido, o desenvolvimento de conteúdos digitais localizados, que respeitem e valorizem as culturas e línguas regionais, é um passo importante para garantir que a inclusão digital seja verdadeiramente abrangente e respeitosa.

Outra questão bastante relevante e de grande impacto é a capacitação digital da população. Diversas populações na Amazônia ainda não possuem habilidades e conhecimentos básicos para utilizar as tecnologias digitais de forma eficiente e segura. Programas de capacitação e alfabetização digital devem ser implementados, tanto para os jovens nas escolas quanto para os adultos nas comunidades, promovendo a inclusão e a emancipação tecnológica. A inclusão digital na Amazônia por meio da conectividade também abre portas para o desenvolvimento econômico e social da região. Com acesso à internet e às ferramentas digitais, as comunidades podem ter maior acesso a informações que poderão ajudar a impulsionar atividades econômicas locais, conscientização ambiental e de sustentabilidade que ajudarão a melhorar a qualidade de vida.

A inclusão digital na Amazônia representa, portanto, um caminho para o desenvolvimento sustentável, a valorização das culturas locais e a promoção da cidadania digital. Ao superar os desafios e abraçar as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais, a região amazônica pode trilhar um futuro mais inclusivo, conectado e consciente da importância de preservar suas riquezas naturais e culturais para as gerações presentes e futuras.

É urgente que políticas públicas sejam formuladas e implementadas com o objetivo de promover a inclusão digital na região, priorizando o acesso à internet, a capacitação digital. Parcerias entre setor público e privado podem ser estabelecidas para viabilizar investimentos e projetos que contribuam para a inclusão digital amazônica.

Diante desse contexto de conectividade na Amazônia é urgente que políticas públicas sejam formuladas e implementadas com o objetivo de promover a inclusão digital na região, priorizando o acesso à internet, a capacitação e emancipação digital das populações que ali vivem. Parcerias entre setor público e privado podem ser estabelecidas para viabilizar investimentos e projetos que contribuam para a inclusão digital amazônica.

Mas sabemos que os desafios de formulação e implantação dessas políticas são enormes no Brasil, visto que essa realidade da Amazônia não é atual. Mas diante disso, como pensar nessa emancipação digital no espaço escolar? Como professores e alunos podem fazer uso das tecnologias de informação e comunicação e ter acesso às informações e conhecimentos possibilitados pela internet com a conectividade e infraestrutura atual dessa região?

O uso das tecnologias de informação e comunicação frente a pandemia do Covid-19 se mostrou fundamental para a garantia do direito a todos à educação, como o uso das diversas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, desse modo, a utilização de recursos tecnológicos favoreceu alternativas metodológicas não presenciais para

o uso de metodologias ativas que possibilitaram os estudantes ter acesso aos conhecimentos necessárias para dá continuidade à sua formação.

Assim o desenvolvimento de um Guia de orientações metodológicas para o uso das tecnologias de informação e comunicação pensando na conectividade que se apresenta na Amazônia é uma estratégia para o enfrentamento das desigualdades de inclusão digital na região. Apresentando diversas tecnologias educativas com possibilidade de uso prática, didático e metodológica para a mediação do conhecimento, tanto de forma on-line como off-line.

Um guia metodológico é um documento que oferece orientações claras e detalhadas sobre os procedimentos e abordagens a serem seguidos para a realização de uma determinada tarefa, pesquisa, projeto ou atividade. Ele visa fornecer um conjunto de diretrizes sistemáticas que facilitam a compreensão e a execução dos passos necessários para alcançar um objetivo específico de forma organizada e eficiente.

No guia serão apresentadas de forma sistemática as principais tecnologias utilizadas para comunicação que possam ser utilizadas para a mediação de informação e conhecimento tanto no modo on-line como off-line, levando em consideração os aspectos de conectividade da região.

Desta forma, pretende-se construir uma relação de recursos e alternativas metodológicas, possibilitando aos professores e alunos o melhor desenvolvimento possível das atividades escolares com o uso das tecnologias de informação e comunicação e conectividade que se apresentam na realidade e contexto amazônico.

b) MEMÓRIAS LOCAIS E A METODOLOGIA DO JORNAL ESCOLAR – Denise Avanzi

O produto em questão busca mobilizar depoimentos e relatos ligados à História do município de Araquari-SC. O município de Araquari tem cerca de 40.000 habitantes, município que foi colonizado

basicamente por imigrantes açorianos, que chegaram no litoral catariense entre os anos de 1748 e 1756 e desde então a cultura açoriana enraizou-se com as mais diversas culturas, como no caso a indígena e africana (Prefeitura Municipal de Araquari, 2023). Hoje o município está em ritmo crescente populacional, com pessoas oriundas de diversas partes do país e da América do Sul.

Nesse contexto, se apresenta o projeto Jornal Escolar de Araquari. Trata-se de um esforço de pesquisa, e registro de memórias locais em que alunos do fundamental anos iniciais serão os protagonistas da pesquisa.

Fundamenta esta pesquisa a percepção de Pierre Norá, (Nora 1993 *apud* Scarpim & Trevisan, 2018 p. 244), de que, embora sejam inseparáveis, história e memória apresentam características e usos distintos. Memória é viva e em permanente desenvolvimento, e história, por sua vez, é uma operação intelectual, que demanda análise e discurso crítico.

A memória tal como a história são elementos profundamente atravessados pela cultura. Para (Santos, 2009, p. 9) a riqueza das variadas formas das culturas e suas convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar sobre as razões da realidade social de que partilhamos e das forças que as mantêm e as transformam.

Ao trazermos a discussão para tão perto de nós, a questão da cultura torna-se tanto mais concreta quanto adquire novos contornos. Nessa direção, a educação deve contribuir não somente para que o aluno compreenda os conceitos científicos, mas também perceba que aquilo que é ensinado na escola faz parte do seu dia a dia (Silva & Lorenzetti, 2020 p. 3). É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a denominar processo de “paradoxo global” pois a globalização leva à localização. Na realidade, a nossa cidadania se

exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta (Dowbor, 2007 p. 77).

Nesse caminho, a discussão sobre cultura e memória podem nos ajudar a pensar sobre nossa própria realidade social. O conhecimento do passado é fundamental para o processo de crescimento e diálogo com o presente e o futuro. No processo do conhecimento do passado, a memória tem papel fundamental na composição de nossa consciência. Mas a forma como lembramos o passado tem muito de nossa individualidade, de nossa subjetividade (Scarpim & Trevisan, 2018 p. 217).

Assim, as aprendizagens significativas e colaborativas se tornam um constructo da cultura e da sociedade atual que, muito em função da mediação tecnológica no contexto educacional, procuram destacar as capacidades de aprendizagens dos sujeitos, considerados tanto individual quanto coletivamente (Garcia, 2020 p. 6) Para que a história não seja esquecida, é necessário que ela seja divulgada e relembrada. Para aprendermos as dinâmicas da memória, é essencial verificarmos também como se constituem suas formas de transmissão e quais são os meios de comunicação empregados para isso.

Podemos citar, por exemplo, transmissão oral, relatos escritos, imagens pictóricas, fotográficas, materiais (tais como monumentos, lápides, medalhas etc.) e ações e rituais (eventos comemorativos) (Scarpim & Trevisan, 2018 p. 119).

O presente trabalho busca articular os temas discutidos acima com uma ferramenta que pode ser implementada na escola, com intuito de informar e apresentar notícias do cotidiano escolar, curiosidades e fatos históricos do município de Araquari. A ferramenta em questão é um jornal escolar digital.

Esse jornal terá o intuito de informar, mas também consiste numa ferramenta pedagógica, da qual os alunos serão editores, escrevendo as notícias, pesquisando e produzindo o material para ser veiculado.

O jornal escolar digital terá uma edição por mês, e será enviado pela linha de transmissão da escola, para as famílias dos alunos e para todos os funcionários da unidade escolar. O jornal escolar se apoia não só no conhecimento da imprensa escrita, como uma atitude crítica a seu respeito, mas abordará um amplo leque de assuntos apresentando uma grande diversidade de textos sendo favorável à interdisciplinaridade. A variedade de assuntos que aborda o transforma num instrumento de participação e congregação de toda a comunidade escolar. (Faria & Zanchetta Junior, 2011 p. 141)

Acreditamos que o jornal escolar é uma poderosa ferramenta educativa que desempenha um papel fundamental na vida das instituições de ensino, bem como no desenvolvimento dos estudantes. Este veículo de comunicação oferece inúmeras oportunidades para os alunos aprenderem, praticarem habilidades de escrita e comunicação, e participarem ativamente na vida escolar.

Além disso, o jornal escolar serve como um reflexo da diversidade de perspectivas e talentos presentes na comunidade escolar, promovendo um sentimento de pertencimento e colaboração. Propicia, ainda, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Ministério da Educação e Cultura, 2017 p. 9).

O jornal será em formato digital, utilizando ferramenta específica como o Canva ou Flipsnack, e será veiculado mensalmente, cumprindo os seguintes critérios:

- conteúdo relacionado à escola: o foco principal do jornal escolar é a escola e seus membros, incluindo alunos, professores, funcionários e atividades escolares;

- equipe de estudantes: o jornal será escrito, editado e produzido por estudantes e professores com a supervisão e organização de um professor;
- diversidade de tópicos: o jornal cobrirá uma ampla variedade de tópicos, incluindo notícias da escola, eventos esportivos, atividades extracurriculares, eventos culturais, perfis de alunos ou professores, histórias do município com ênfase no processo de migração, que está muito ligada a história dos alunos;
- educativo: além de informar, o jornal escolar também terá um elemento educativo, com artigos que abordam questões educacionais, dicas de estudo e outros temas relevantes para os estudantes.
- voz dos estudantes: o jornal escolar permitirá que os estudantes expressem suas opiniões e pontos de vista sobre questões que afetam a escola e a comunidade estudantil.
- colaboração: terá envolvimento e colaboração entre alunos de diferentes séries e habilidades, o que promove habilidades de trabalho em equipe.
- publicação regular: esse jornal terá uma programação regular de uma publicação por mês, para manter a comunidade escolar atualizada;
- distribuição na escola: o jornal será distribuído através de linha de transmissão das redes sociais da escola;
- promoção do senso de comunidade: o jornal escolar irá ajudar a promover um senso de comunidade dentro da escola, destacando conquistas e atividades dos alunos e compartilhando informações importantes.
- desenvolvimento de habilidades: além de informar, a participação em um jornal escolar irá ajudar os alunos a desen-

volver habilidades de escrita, edição, design gráfico, entrevista e gerenciamento de projetos.

- reflexo da cultura escolar: um jornal escolar muitas vezes reflete a cultura, valores e tradições da escola e de sua comunidade estudantil. O jornal escolar desempenha um papel importante na comunicação e na promoção do envolvimento dos alunos na escola, oferecendo uma plataforma para compartilhar informações, experiências e perspectivas dentro da comunidade escolar. O produto a ser elaborado é um jornal para divulgar informações da escola, produções feitas pelos alunos, e histórias do povo de Araquari, o jornal será vinculado uma vez por mês e será construído juntamente com os alunos do 4º e 6º anos da escola municipal.

Com estas diretrizes, pretendemos materializar o projeto do jornal, criando uma forma de enriquecer o aprendizado das crianças com pesquisa e criação de conteúdos relevantes para uma educação de qualidade, pesquisando e divulgando a história do município. Pretende-se, ainda, por fim atenuar a lacuna que há entre o conhecimento dos mais velhos, e a história dos antepassados para as gerações atuais e vindouras.

c) CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA E CIDADES EDUCADORAS:
PROPOSTAS DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS
AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA – Adriana Czajkowski

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um dos princípios salutaros defendidos pelas Instituições de Ensino Superior, visando o processo formativo de indivíduos profissionais e cidadãos, capazes de realizar as transformações sociais necessárias (Jeronymo, 2021).

O atual marco regulatório geral (Resolução CNE/CES n.7, de 18 de dezembro de 2018) estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Dessa forma, a prática extensionista torna-se uma possibilidade concreta das políticas institucionais e adquire efetividade à formação acadêmica dos estudantes (Brasil, 2018).

Colocou-se para as Instituições de Ensino Superior no Brasil foi posto o desafio de assegurar o cumprimento da legislação que define, até o final de 2022, estarem consolidadas, nos projetos de curso, as estratégias para a inserção curricular da extensão, com o mínimo de 10% dos componentes curriculares envolvidos nesta temática. O cumprimento do disposto nas diretrizes para a extensão universitária engloba os cursos nos graus licenciatura, bacharelado e tecnólogos, das modalidades presencial e a distância.

Acredita-se não ser este um desafio qualquer, principalmente aos cursos superiores na modalidade a distância. Para esta modalidade, o Art. 9º orienta que

As atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância” (Brasil, 2018).

As atuais orientações legais para a implementação da curricularização da extensão, os desafios das universidades no processo de sua institucionalização e as perspectivas sobre as cidades educadoras como pauta nas reflexões para as práticas extensionistas fundamentam a definição e delimitação do tema de pesquisa para a tese de doutorado, provisoriamente intitulada “A curricularização da extensão universitária e Cidades Educadoras: propostas de atividades extensionistas aos cursos de graduação na modalidade a distância”.

O debate sobre a extensão universitária é fundamental aos gestores e interlocutores incumbidos pelo processo de implantação das atividades extensionistas nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras, sendo enfatizado em decorrência da aprovação das Diretrizes para a curricularização da Extensão, norteadas pela Resolução MEC/CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

O processo de inserção curricular da extensão precisa ser integral, privilegiando um diálogo com a sociedade. Nessa perspectiva, é uma tarefa coletiva que envolve todas as dimensões atuantes na formação acadêmica dos estudantes nas universidades. Por meio da curricularização da extensão, avança-se para novos modelos e escopos de formação profissional dos estudantes, capacitando-os para intervirem de maneira mais significativa na realidade social (Imperatore, 2019).

As ações extensionistas têm papéis positivos. Primeiramente, possibilitam ao discente o contato com a realidade social. Será, justamente, nesta realidade social que o discente exercerá as suas atividades profissionais assim que concluir a sua graduação (como sujeito político, cultural e social, capaz de se apropriar do conhecimento para compreender o mundo). Além disso, o conhecimento não fica restrito ao ambiente da universidade, ampliando os espaços de aprendizados.

Todavia, as instituições de ensino superior apresentam algumas dúvidas e questionamentos sobre a formulação possível às atividades extensionistas, visando legitimá-las e materializá-las. Frutuoso (2020, p. 13) menciona “por não haver um método ou uma instrução de como fazer a inclusão dos créditos, na legislação de âmbito federal, percebe-se a necessidade de progredir na temática curricularização para facilitar o processo de adaptação curricular”.

Apoiadas nos estudos de Imperatore (2019), as atividades extensionistas se conectam aos territórios, demandas locais e políticas públicas. Essa afirmação incentiva os estudos para se compreender as perspectivas das Cidades Educadoras como um alicerce às diretrizes

que nortearão a trajetória e agendas de trabalho sobre as extensões nas Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: Como desenvolver um modelo de atividade extensionista, articulado aos campos do saber sobre Cidades Educadoras, à matriz curricular de um curso superior de tecnologia da área gestão e negócios na modalidade a distância? Para responder o problema de pesquisa, definiu-se como objetivo elaborar um produto educacional para a aplicação e desenvolvimento de atividades extensionistas, nos cursos superiores de tecnologia da área gestão e negócios, na modalidade de educação a distância, considerando o componente locorregional dos estudantes e os campos do saber das Cidades Educadoras.

Nessa perspectiva, além da tese de doutorado, a pesquisa a ser concebida tem como base o desenvolvimento do produto educacional destinado aos agentes responsáveis pelo planejamento das atividades extensionistas e sua incorporação prática nos cursos de graduação da modalidade à distância. Ou seja, por meio do modelo (considerando como possibilidade de produto educativo o desenvolvimento de materiais de apoio como guias e manuais), o público-alvo (professores e coordenadores) terá acesso às propostas de atividade extensionistas possíveis de serem trabalhadas em seus cursos, partindo dos preceitos das cidades educadoras para inserir os discentes em campos efetivos de contato com a comunidade/sociedade, conforme o seu componente locorregional.

Acredita-se na relevância do produto educacional proposto pois: (i) respalda-se na observação e prática da pesquisadora; (ii) contribuirá com orientações e modelos de atividades aos agentes atuantes com as práticas extensionistas nos cursos de graduação da modalidade à distância; (iii) alinha-se a uma temática inovadora; e (iv) atende a um ato regulatório.

Por meio de um modelo para apoio, permite-se direcionar os esforços dos atores envolvidos pelo processo de extensão, considerando que as atividades extensionistas devem ser interdisciplinares e interprofissionais (conforme as áreas de conhecimento). Ao realizar a

pesquisa, pretende-se apresentar propostas de atividades extensionistas que privilegiem o protagonismo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ARAQUARI. Prefeitura Municipal. **Conheça Araquari**. 23 jul. 2023.
- ARAQUARI. Secretaria de Educação. **Araquari, do tamanho do Coração**, 2013.
- ARAQUARI. Secretaria Municipal. **Matriz curricular de Araquari**, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2018. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2018.
- CORDEIRO, M. L.; FARIAS, A. C.; MARTINS, L. F.; COSTA, M. T.; ALMEIDA, S. V. **Brincar para aprender**. Associação Raul Carneiro, 2015.
- CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: Um convite**. UFSC, 2011.
- DOWBOR, L. **Educação e apropriação da realidade local**. SCIELO Brasil, 2007.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FARIA, M. A.; ZANCHETTA JUNIOR, J. **Para ler e fazer o jornal em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.
- FRUTUOSO, Tomé de Pádua. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2020.
- GARCIA, M. S. S. **Aprendizagem significativa e colaborativa**. Belo Horizonte: Editora Contentus, 2020.
- IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimento em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.
- JERONYMO, Lazaro Lopes. **Gestão estratégica das atividades de extensão no curso de Engenharia Civil /UFJF**: sugestões para a implantação das ações extensionistas no curso. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2021.

- KOSELECK, Reinhart. **O passado como presente: As operações temporais da memória.** São Paulo: Editora Contraponto, 2006.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- PINTO, Alvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SAVIANI, D. Saviani. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCARPIM, F. A.; TREVISAN, M. B. **História e memória – Diálogos e tensões.** Curitiba: Intersaberes, 2018.
- SILVA, V. R., & LORENZETTI, L. **A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática.** SCIELO Brasil, 2020.
- TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. *In:* ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras.** Curitiba: Editora da UFPR, 1997.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1977.

POSSIBILIDADES DAS NOVAS TECNOLOGIAS COM A RUPTURA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO TRADICIONAIS

POSSIBILIDADES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON LA RUPTURA DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES

POSSIBILITIES OF NEW TECHNOLOGIES WITH THE RUPTURE OF TRADITIONAL TEACHING METHODOLOGIES

Joana Paulin Romanowski¹⁹

Juliana Domit²⁰

Marcos Rodrigues Velasque²¹

Cleber Bianchessi²²

RESUMO

O estudo focaliza a valorização dos processos de aprendizagem social historicamente situadas em que a interação e colaboração são presentes na compreensão do conhecimento para uma educação crítica e ética. Para a coleta de dados foram consultados professores e estudantes da

¹⁹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (PPGENT-UNINTER). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa – Dimensões e Processos. Editora da Revista Intersaberes – UNINTER. Membro do Comitê Editorial da Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. Bolsista Produtividade CNPq. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; Red de Inducion a la Docência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534> | joana.romanowski@gmail.com

²⁰ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO-PR). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores (RIPEFOR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4917-1639>

²¹ Mestrando em Educação e Novas Tecnologias PPGENT UNINTER. Licenciatura em História – UNINTER, licenciatura em Geografia – UNINTER. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade Professor tutor Centro Universitário Internacional UNINTER.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6052-4911>

²² Doutorando em Educação e Novas Tecnologias PPGENT UNINTER. Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter. Membro integrante do Grupo de Pesquisa (2018) Formação Integral, Mediação e Tecnologia no Cotidiano Escolar. Membro Integrante do Grupo de Pesquisa (2018) NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia – UFPR).
CV: <https://lattes.cnpq.br/7881254954905744>

educação superior que apontam para inserção das tecnologias para a melhoria da aprendizagem respeitando princípios éticos e solidários. A inserção das novas tecnologias na educação superior requer apoio institucional, incluindo formação docente, infraestrutura, recursos adequados e equipes multidisciplinares para atender às necessidades dos professores. Além disso, a implementação de tecnologias exige tempo para pesquisa e seleção das ferramentas aplicadas, o que pode ampliar o tempo de trabalho docente.

Palavras-chave: Metodologias inovadoras. Tecnologias educacionais. Educação Superior.

ABSTRACT

The study focuses on valuing historically situated social learning processes in which interaction and collaboration are present in the understanding of knowledge for critical and ethical education. To collect data, teachers and higher education students were consulted, pointing to the inclusion of technologies to improve learning while respecting ethical and solidarity principles. The insertion of modern technologies in higher education requires institutional support, including teacher training, infrastructure, adequate resources, and multidisciplinary teams to meet the needs of teachers. Furthermore, the implementation of technologies requires time for research and selection of applied tools, which can increase teaching work time.

Keywords: Innovative methodologies. Educational technologies. University education.

RESUMEN

El estudio se centra en valorar procesos de aprendizaje social históricamente situados en los que la interacción y la colaboración están presentes en la comprensión del conocimiento para la educación crítica y ética. Para recolectar datos, se consultó a docentes y estudiantes de educación superior, apuntando a la inclusión de tecnologías para mejorar el aprendizaje respetando principios éticos y solidarios. La inserción de nuevas tecnologías en la educación superior requiere apoyo institucional, incluyendo capacitación docente, infraestructura, recursos adecuados y equipos multidisciplinarios para satisfacer las necesidades de los docentes. Además, la implementación de tecnologías requiere tiempo para la investigación y selección de herramientas aplicadas, lo que puede incrementar el tiempo de trabajo docente.

Palabras clave: Metodologías innovadoras. Tecnologías educativas. Educación universitaria.

INTRODUÇÃO

Na virada do século XXI a prática docente do processo de ensino e aprendizagem acentuou o foco na aprendizagem dos estudantes arrefecendo o foco no ensino (Saviani, 2007). As mudanças ocasionadas no processo de ensino estão associadas ao contexto social em que a diversidade cultural dos estudantes, os processos de inclusão, as novas tecnologias incluindo as tecnologias digitais, as redes sociais, imprimem novas demandas a prática pedagógica (Romanowski, 2020). Com efeito, as abordagens

de ensino no presente incorporam as possibilidades na direção de que os estudantes são agentes efetivos na realização de sua aprendizagem.

Considerando esses pressupostos, a conjuntura da educação superior toma por esteios os marcos sociais desde a definição de suas finalidades e especialmente uma nova cultura na organização e sistematização da prática pedagógica para a formação dos futuros profissionais. No desenvolvimento dessas práticas estão em cotejamento os conhecimentos e os processos metodológicos como as técnicas e recursos do ensino, os modos da avaliação e regulação da aprendizagem, a mediação entre professores e estudantes, as relações entre o ensino o currículo e o planejamento institucional com a inserção das novas tecnologias como salienta Veiga (2019).

Ao interagir com a cultura, sociedade, política e escola o ensino se torna um movimento circular envolvendo a reflexão, a crítica e a criatividade e os estudantes compartilham suas experiências e colaboram para que todos possam aprender. Os conteúdos escolares deixam de ter o foco em sua reprodução para possíveis intercambiarem com as situações sociais assumindo aplicabilidade sem abandonar o desenvolvimento da cognição e a formação da consciência ética e crítica. Os conhecimentos se integram aos sujeitos cognoscentes e os transformam para atuarem social, cultural e no trabalho ampliando a autonomia com ajuda na formação da identidade. Desse modo, a metodologia de ensino ancora-se no paradigma de uma pedagogia diferenciada, compreendendo a diversidade das formas de ser e aprender como destacam Romanowski e Wachowicz (2003).

No atual estado da questão, autores como Moran e Bacich (2018) Wunch e Fernandes Júnior (2018) têm destacado que numa sociedade multicultural a construção social da aprendizagem é fundamental. Entende as novas tecnologias de modo abrangente como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), incluindo as tecnologias digitais como vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais (Anjos e Silva, 2028), e mais recentemente a multimídia,

a aprendizagem móvel e plataformas de conteúdo digital, ambientes de aprendizagem baseados em Inteligência Artificial (IA), realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR), gamificação da aprendizagem, avaliações automatizadas, aprendizagem adaptativa e aprendizagem móvel implicam a urgência de reflexões a respeito da prática pedagógica (Lopes *et al.*, 2019). Assim, a construção da aprendizagem social requer o exame dos procedimentos metodológicos em que os estudantes se tornam protagonistas de sua formação colocando a mediação e interação com o conhecimento que priorize a relação teoria e prática (Romanowski e Wachowicz, 2003), formação e atuação profissional e política para promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse artigo toma por objeto de estudo a metodologia de ensino da educação superior com o propósito de examinar as possibilidades das novas tecnologias para a ruptura de práticas de ensino centradas na transmissão e assimilação de conteúdos (Martins, 2016). As rupturas se situam na valorização dos processos de aprendizagem social historicamente situadas em que a interação e a colaboração são presentes na compreensão do conhecimento para uma educação crítica (Romanowski, *et al.* 2022).

Para a escrita do capítulo foram realizadas consultas aos referenciais sobre o processo de ensino na atualidade, com foco na educação superior e foi realizada consulta empírica com estudantes e professores sobre a inserção de novas tecnologias na prática pedagógica. Assim, o capítulo está organizado a partir da consulta realizada em diálogo com as referências.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de abordagem qualitativa considerou como processo de coleta de dados uma questão direcionadora: Como as novas tecnologias e as tecnologias digitais vem sendo abordadas na sua formação, na direção do rompimento com as práticas tradicionais? Os participantes, professores e estudantes são de duas instituições de educação superior, uma situada no estado de Santa Catarina e outra no estado do Paraná. Os

participantes foram consultados sobre seu consentimento em participar do estudo atendendo as normas éticas de pesquisa.

As análises foram feitas a partir da triangulação (Trivinos, 1987) entre a fundamentação teórica revisada conjecturando com o conteúdo das anotações das falas produzidos pelos sujeitos da pesquisa na direção de uma síntese interpretativa e articulada entre os dados empíricos e o objetivo da investigação. A investigação decorre de indagações da pesquisa diante dos desafios e possibilidades de inserção das tecnologias na prática pedagógica em que as manifestações espontâneas dos estudantes e professores buscam a superação da transmissão e assimilação de conteúdo.

Para composição das categorias foram realizadas leituras minuciosas desse material coletado para destacar as particularidades compondo um conjunto de indicações, assinalando as palavras-chave, permitindo compor unidades de sentido agrupadas e sistematizadas de modo a elaborar uma síntese interpretativa. Na trajetória das análises foram privilegiadas as etapas de uma exploração dos registros das falas em torno do objeto de estudo que trata da inserção das tecnologias conforme já indicado. O pressuposto na composição das categorias é de que as palavras-chave são indicadores dos indícios expressos nas práticas, ou seja, a teoria é a expressão da prática (Martins, 2016), em que a teoria está contida na prática, cabe ao pesquisador perscrutá-la, realizar um exame rigoroso para inferir os princípios teóricos que explicam e permitem compreender a prática, no limite das reflexões realizadas. Com efeito, a teoria não é guia da ação, é antes ferramenta poderosa para entender, explicar e compreender a ação. A ação dos sujeitos, individuais e coletivos, se renova diante do contexto sócio-histórico em que é constituída, a teoria que daí emerge não será idêntica a teoria existente, num movimento constante de relação teoria e prática. Cabe aos pesquisadores inferirem a teoria por meio da análise densa e reflexão crítica.

Em estudos que abordam inovação nas práticas pedagógicas do ensino superior Cunha (2008) arrola as seguintes condições e características a serem consideradas nas análises: (1) exame da ruptura para-

digmática com a forma tradicional de ensinar e aprender; (2) gestão participativa dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; (3) reconfiguração de saberes relacionadas à dicotomia das estratificações entre saber científico/saber popular, teoria/prática, corpo/alma, razão/emoção, objetividade/subjetividade para uma compreensão de totalidade; (4) reorganização da relação teoria/prática; (5) perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação na direção de coerência constante entre objetivos, metodologia e avaliação; (6) observação das relações sócio afetivas como condição da aprendizagem significativa; (7) protagonismo dos estudantes como sujeitos responsáveis por sua própria aprendizagem. Já Silva (2011) aponta para as categorias de aulas inovadoras: (1) relação professor-aluno; (2) relação entre avaliação-objetivos; (3) coesão entre conteúdo e método; (4) perspectiva entre o local e o universal; (5) relação ensino-pesquisa; (6) integração teoria-prática; (7) movimento-afetividade; e (8) modo de organização entre espaços e tempos.

Assim, o exame das falas de professores de professores e estudantes sobre a prática pedagógica experiência aponta para as categorias: (i) mudanças da prática pedagógica e historicidade; (ii) tempo e espaço de inovação no processo de ensino e aprendizagem; (iii) impactos na prática docente com a inserção das tecnologias. Nas análises são consideradas o contexto em que se a prática pedagógica e as possibilidades de melhoria da aprendizagem diante do impacto das novas tecnologias observando as categorizações dos estudos acima indicados, mas não de modo exaustivo.

HISTORICIDADE DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As tecnologias estão inseridas no processo de ensino e aprendizagem desde a criação da escola, pois os textos copiados e posteriormente impressos constituem-se materiais valiosos para professores e alunos. Também cadernos, lápis, canetas, lousas, mimeógrafos, projetor de slides, ábacos, jogos, globos e mapas, laboratórios, cartazes, gra-

vuras estão inseridos no espaço escolar desde o final do século XIX, como aponta Lacerda (2001).

A inserção das tecnologias informacionais e digitais é processo mais recente, pois é partir da década de 40, em meio a segunda guerra mundial, que surgiram os primeiros computadores que se popularizaram nas décadas posteriores. No contexto educacional, Simão Neto (2002) descreve a inserção inicial da tecnologia na escola em seis ondas: na primeira onda houve a inserção da tecnologia para os registros de ordem administrativa; na segunda onda, a introdução do ensino de informática para estudantes com o emprego do Logo e programação; na terceira onda a escola passou a ensinar a utilizar programas e equipamentos e foram necessários cursos de curta duração para o ensino de Windows, Word, Excel, Power Point e alguns outros aplicativos largamente difundidos nos ambientes corporativo e caseiros; na quarta onda as escolas investiram em laboratórios e equipamentos, a maioria se tornou desatualizada e foi pouco utilizada; com a quinta onda ocorreu a inserção da internet, informação e comunicação, ampliando o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas. Após a década de 2010, nesses novos tempos, o surgimento de aplicativos se tornou constante nas aulas, o emprego de plataformas digitais, as redes sociais que inserem como possibilidades de desenvolvimento de interações entre professores, estudantes e pesquisadores, bem como influencers. Bruzzi (2016) apresenta uma cronologia da evolução das tecnologias: 1965 – micro; 1970 – calculadora manual; 1972 – cartão perfurado; 1980 – computador pessoal ou computador de mesa; 1985 – CD ROM; 1999 – quadro interativo; 2006 – o computador por aluno – UCA; e 2010 – Apple iPad.

Em novas possibilidades da tecnologia, a robótica e a inteligência artificial, os avatares se apresentam como desafios ao processo educacional. No entanto, alerta Bruzzi (2016, p. 480) que não basta o acesso às tecnologias, pois é preciso uma compreensão de suas possibilidades para que ocorra a ampliação da “capacidade de ler, interpretar ou mesmo explorar os conteúdos educacionais”. Lévy (2023) defende

que “só uma verdadeira educação para o pensamento crítico no novo ambiente de comunicação permitirá concretizar este potencial de cidadania renovada realmente”, em que o pensamento crítico propicia a organização de grupos inteligentes e autônomos “que priorizam suas áreas de interesse, selecionam cuidadosamente diversas fontes, analisam dados a partir de suposições explícitas e mantêm uma classificação relevante” (Lévy, 2023). Acrescenta a necessidade de “aprender a discernir as fontes de dados em termos de organização de categorias, narrativas e agendas dominantes” uma aprendizagem para uma inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa.

Assim, os participantes da investigação realizada para este artigo apontam, na perspectiva histórica, que as novas tecnologias imprimem novas formas de acesso às informações, ao conhecimento e às possibilidades de interações entre os usuários e as tecnologias. Destacam que os acessos e a inserção das tecnologias geram transformações sociais e digitais, em que esses novos artefatos ampliam as formas de desenvolver a aprendizagem dos estudantes, como indica esse depoimento: *A abordagem a respeito das novas tecnologias e tecnologias digitais possibilitou a seguinte compreensão: que estas estão transformando a maneira como a educação é praticada e pensada e, conseqüentemente, contribuindo para o rompimento das práticas tradicionais da educação por meio da personalização do aprendizado, aprendizado colaborativo, acesso móvel e facilitado ao conhecimento, tornando a educação mais inclusiva, personalizada e acessível.* Contudo, alertam para questões relativas as políticas de acessibilidade em que muitas camadas da população não têm acesso às redes de internet e mesmo condições de aquisição dos equipamentos.

A geração de novos artefatos e de formas de comunicação, historicamente, estão associados à educação, contudo os desafios educacionais vão além da inserção das tecnologias. As mudanças no processo de ensino e aprendizagem estão vinculadas a viragem da prática pedagógica centrada na transmissão do conhecimento para um processo em que os estudantes possam interagir com o conhecimento de modo a elaborar a cognição promovendo a aprendizagem.

Na perspectiva de compreensão da inovação em educação a discussão é perpassada por questões como “o que é novo é sempre melhor, como se o que não é novo já fosse *a priori* ruim” (Boff *et al.*, 2022, p. 201). Salientam as autoras, com base em Arendt (1992, p.34), que a educação é um espaço de renovação permanente, “ambientação dos recém-chegados ao mundo”, e contraditoriamente a escola tem o “dever e a responsabilidade por ensinar o já sabido” para inserir esses jovens na sociedade historicamente construída. Como alertam Boff *et al.* (2022, p. 2016), na promoção da inovação é necessário levar em conta “a complexidade do conhecimento, abrindo acesso a uma construção de memória e de futuro não dicotômica, que não separe o mundo em uma coisa ou em outra, mas que considere outras possibilidades de ação e pensamento”. O acesso dos estudantes ao “conhecimento poderoso” (Young, 2016) como um princípio curricular remete à ideia de que todos os alunos têm o direito de acessá-lo e é a sua aprendizagem que favorece a realização de uma sociedade mais democrática.

As transformações no processo de ensino aprendizagem impulsionadas pelas novas tecnologias apontam para a emergência de um novo paradigma na organização didático pedagógica do ensino, no entanto como ressalta um participante da pesquisa “alguns professores preferem o método tradicional, diria que 30% destes ainda utilizam o viés tradicional, mas a maioria faz com que o aluno faça a interação, que busque novas formas de aprendizado”. O não acolhimento de parte de professores e estudantes da educação superior para inovações de inserção de novas tecnologias se confirma em outros estudos como destacam Padilha e Zabalza (2016, p. 92) “foram percebidas algumas resistências à utilização de alguns recursos, como o blog e o Facebook”, no desenvolvimento de integração de tecnologias digitais na educação superior em uma universidade brasileira e uma espanhola.

Segundo Padilha e Zabalza (2016), as práticas pedagógicas inovadoras com a inserção de novas tecnologias têm como condição a mudança de compreensão das abordagens de ensino quanto ao papel

do professor na promoção da aprendizagem dos alunos, e envolvem o apoio institucional para o seu desenvolvimento como: infraestrutura, recursos e materiais adequados, equipe multidisciplinar capaz de atender a criação de materiais e manutenção dos equipamentos, entre outros.

TEMPO E ESPAÇO DE INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As novas tecnologias impactam a relação tempo e espaço entre sujeitos, grupos e diferentes dimensões sociais, numa dinâmica de transformação como ressalta Levy (1996). Virtualidade estabelecida nas relações na prática pedagógica mediada por tecnologias virtuais coloca professores e estudantes no mesmo espaço virtual, mas em espaços físicos diversos. O privado e público são concomitantes — cada um se mantém presente virtualmente formando um coletivo, mas preservam sua privacidade. Em decorrência desloca o lugar em que a configuração do espaço no processo ensino aprendizagem é comum a todos, contudo é próprio de cada um, pois a sala tela permite a presença/ausência pela câmara, em que é possível estar na aula e ausentar-se como destacam Romanowski *et al.* (2022).

Uma nova mediação é estabelecida na relação professor/aluno/conhecimento por virtualização em que o subjetivo/objetivo no espaço da cibercultura em que o conhecimento é multidimensional pela possibilidade de acesso pelos diversos atores a diferentes fontes de concomitante. O lugar do professor e dos estudantes constitui um novo mapa e território numa dinâmica original de movimento, o espaço físico do professor não é mais hegemônico, a aula pertence a todos. Na virtualização do ensino há uma nova configuração do espaço-tempo da aula. Não se configura uma tele aula, pois há possibilidade de interação real entre professores e estudantes e entre os estudantes, há presencialidade no mesmo espaço virtual, portanto embora o território possa ser diverso a mediação pelas tecnologias os aproxima. A ambiguidade gerada pela virtualidade impõe questionamentos é uma aula presencial (todos no mesmo espaço virtual) e

é uma aula a distância (todos em territórios diversos) em que a mediação entre professor e alunos é uma possibilidade concreta.

A inserção de novas tecnologias na educação superior impacta os espaços-tempos na relação professor e estudantes, como o próprio espaço físico que vai muito além da sala de aula e do controle do professor, como as possibilidades de interação e de cooperação, e implicam na existência de condições para seu uso tais como qualidade e instabilidade da internet, dispositivos adequados, acesso à variedade e quantidade de informações e possibilidades de comunicação entre outros, como alertam Padilha e Zabalza (2016).

[...] equipados com bots de última geração, informados por análise automática de dados e aprimorados por aprendizado de máquina. Na furiosa guerra civil global, política interna e externa inextricavelmente interligadas, os novos mercenários são os influenciadores. (Lévy, 2023)

Em relação ao tempo e espaço de aprendizagem possibilitado pelas novas tecnologias, como o entendimento e a inserção de ferramentas não apenas causa mudanças nas formas de atividades, mas causa impactos nos processos cognitivos dos sujeitos, como destaca Luria (2006). As interações que são estabelecidas entre os sujeitos por meio da linguagem, das ferramentas e do trabalho produzem transformações nas funções psicológicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento dos modos de pensar e aprender. Tempo e espaço são presentes na formação da mente humana resultante do intercâmbio entre estudantes em atividades e em interações intersubjetivas com os artefatos culturais, materiais e simbólicos, e o desenvolvimento cultural da mente. As habilidades adquiridas e aperfeiçoadas no manejo de diferentes artefatos provocam mudanças nas estruturas cognitivas e afetivas, bem como provoca “o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento” (Luria, 2006, p. 48).

Além disso, os dispositivos móveis se forem empregados adequadamente “como ferramentas auxiliares para proporcionar a mediação na aprendizagem, possibilitam promover transformações no ambiente escolar tornando-o um espaço e lugar propício à aprendizagem” (Bianchessi e Romanowski, 2023). O acesso aos meios digitais permite aos professores e estudantes refletir e criar textos de modo individual e coletivo para também divulgá-los em diferentes espaços. Para os autores, as TD atuais favorecem a criação de cenários flexíveis, considerando essa flexibilidade como: flexibilidade temporal e espacial para interação e recepção de informação, flexibilidade para interação em diferentes códigos, flexibilidade para escolha de itinerários formativos, e flexibilidade para escolha do tipo de comunicação.

Os participantes da investigação realizada apontam que o tempo e o espaço em relação às TICs reconhecem a ampliação e disseminação sobre o conhecimento. Dizem nas falas que ocorre uma “*Ampliação e disseminação do conhecimento*”, é possível uma “*Educação mais inclusiva*”. Destacam os participantes que há “*Questões de acessibilidade (políticas), nem todos têm acesso mesmo com tantas transformações*”. Nessa perspectiva, duas vertentes são importantes à ampliação das redes de informação e seu acesso e as possibilidades de divulgação do conhecimento. As redes de acesso à internet foram significativamente ampliadas, no entanto há espaços com maior acesso como apontam os relatórios do CETIC (2019) nas escolas de regiões urbanas 76% dos estudantes têm acesso todos os dias à internet, mas nas escolas rurais mais da metade dos estudantes não têm acesso em que 49% declaram utilizar a internet todos os dias. Em termos mundiais, Lévy (2023) indica que “A proporção da população mundial que tinha acesso à Internet era de cerca de 1% em 1990 (portanto antes da Web), 4% em 1999, 24% em 2009, 51% em 2018 e 65% em 2023”.

Quanto ao acesso ao conhecimento as redes favorecem sua disseminação, como apontam os participantes da pesquisa indicando que as novas tecnologias permitiram “Acesso ao conhecimento em diferentes tempo e espaço”. De fato, o tempo e o espaço de disponibilidade de dados foram transformados, mas o acesso às pesquisas de ponta permanece restrito, para poucos, pois as pesquisas não são divulgadas em espaços

abertos. Muitos periódicos não são abertos e a leitura de artigos não é gratuita. Também as bibliotecas públicas virtuais de acesso irrestrito são poucas, a maioria das bibliotecas restringe a entrada somente para inscritos nas organizações que as subsidiam. Ainda, o acesso está limitado em que as publicações estão impressas em papel não foram totalmente digitalizadas impossibilitando a leitura dos textos pelas redes da internet.

IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Examinar os impactos das tecnologias requer a compreensão da organização da prática pedagógica desde o planejamento institucional que abrange as condições de infraestrutura, plano de desenvolvimento profissional docente, propostas curriculares, avaliação.

As propostas curriculares de curso são também alteradas diante de novas possibilidades das novas tecnologias considerando a definição do modelo de organização das aulas presenciais, híbridas; composição das disciplinas; definição da avaliação. Com efeito, a organização pedagógica sofreu alterações nas últimas décadas considerando novas demandas para a educação superior, como as cotas, a educação inclusiva, novas áreas de cursos, a educação a distância, em que a interação com as novas tecnologias é necessária. Contudo, a ênfase dessas interações é mais intensa na prática docente diretamente relacionada ao processo ensino aprendizagem materializado na realização das aulas.

Em pesquisa sobre atividades de aprendizagem com tecnologia na educação superior, García *et al.* (2016) categorizam essas atividades como de: assimilação, gestão da informação, comunicativas, produtivas, experimentais e avaliativas. Na análise dos dados, considerando as respostas dos participantes (professores universitários de países europeus), a inserção de novas tecnologias incide²³ em emprego de software, uso

²³ Para examinar a intensidade de cada umas das atividades indicadas, consultar MARCELO GARCIA, Carlos; YOT MURRILO, Carmen; MURRILO ESTAPA, Paulino; PREFEITO RUIZ Cristina. Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? Profesorado, 2016, v. 20, n. 3, p. 283-312.

documentos de texto, simulações, plataforma virtual, vídeos, sistemas de videoconferências, redes sociais, utilização de mapas conceituais para ajudar os estudantes a compreender a estrutura e relações entre conceitos. E mais atividades de análises quantitativas e qualitativas de dados com software específicos para isso. Nas atividades produzidas em grupos a realização de gestão dos debates através de fóruns de discussão online, além de promover o trabalho colaborativo utilizando ferramentas como as wikis, Google Drive, Dropbox etc. No desenvolvimento de tutorias online com emprego de diferentes ferramentas de comunicação, facilitar a interação fora da aula através de aplicação de dispositivos móveis, projetos de atividades com uso de aportes e comentários através de blogs pessoais ou de grupos. Ainda, promover a apresentação de resultados de trabalhos de forma criativa, utilizando infográficos, organização de atividades para produção material digital utilizando software especializado, organizar relatos de práticas utilizando recursos digitais, para que os estudantes percebam a relação teoria e prática e propor atividades de resolução de problemas complexos utilizando recursos digitais. Em atividades direcionadas, a produção atividades de aprendizagem em que se utiliza a realidade aumentada, organização de práticas fazendo uso de laboratórios remotos, proposição de situações profissionais simuladas, com simuladores virtuais e cenários reproduzidos. Em atividades de avaliação, a utilização de ferramentas na plataforma virtual para a entrega de trabalhos, utilização de portfolios eletrônicos, elaboração de exames em plataforma virtual, disponibilizar exercícios de autoavaliação on-line, realizar sondagens através de aplicação de dispositivos móveis, utilização de software detector de plágio na avaliação de trabalhos, avaliar a qualidade das intervenções em fóruns, correios, chats, blogs etc. Como se pode verificar são atividades diversas e a inserção de tecnologias se expressou intensa nessa pesquisa.

Em estudo realizado com professores da educação superior no Brasil foi evidenciado que os professores em sua prática docente, desde o planejamento das aulas à avaliação da aprendizagem utilizam o Word, Excel, Bluetooth, Wimax, Blogs, redes sociais, fóruns de discus-

são, games, softwares, além de PowerPoint (Martins, *et al.*, 2021). Já na investigação feita por Nascimento (2021), os professores indicaram a inserção de tecnologias: a) como ferramenta [de ensino] para estimular o interesse do aluno pelo conteúdo; b) como alternativa metodológica que facilita a atuação em relação ao ensino; e c) como instrumento de ensino que ajuda a aprendizagem.

Na consulta feita com professores e estudantes realizada para este capítulo as indicações mencionam o emprego de tecnologias para “*romper com as práticas tradicionais por meio de livros digitais, plataformas, sites*” e na “*promoção de aprendizagem significativas*”, e ressaltam “*as tecnologias potencializam a aprendizagem*”. Destacam a importância dos conhecimentos historicamente construídos e sua relação com as tecnologias, uma vez que a partir de sua inserção, há a *possibilidade de descentralização das informações, num movimento em que se estende o acesso a produções científicas, vídeos, conteúdo online, entre outros*. Nesta perspectiva, apontam que o conhecimento científico se tornou mais acessível, democrático, mas que *cabem ao professor pensar em como planejar, criar e oferecer possibilidades de acesso a estes conhecimentos de forma criativa, responsável e dinâmica*. Assim, participantes indicam que tem acompanhado constantes transformações, como a *participação em jogos on-line, atividades em AVA, produção de materiais digitais, acesso a fóruns e chats*, valorizando em suas práticas atividades que promovem interação e interatividade e *incentivando a formação para além dos momentos formais em sala de aula*. Contudo algumas falas se direcionam a situações de limites dessa inserção e expressam que “*Há resistência dos professores e falta de familiaridade*” no uso de tecnologias e que “*As aulas continuam a mesma coisa, muitos professores só inseriram novos recursos e não novas práticas*”.

Desse modo, a inserção das tecnologias na prática docente é cingida pela existência de condições para o uso das tecnologias tais como: infraestrutura e disponibilidade das ferramentas e de acesso, apoio aos docentes desde a oferta de oficinas para o aprendizado de uso, ajuda na elaboração de materiais, existência de assinatura de acesso a aplicativos, programas e softwares, e especialmente disponibilidade de tempo para a organização das atividades com esses recursos. Igualmente a existência de condições de acesso e uso para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto da educação superior verifica-se a possibilidade de ruptura com as práticas de ensino centradas na reprodução do conhecimento por estudantes e professores para práticas que valorizam a aprendizagem social, colaborativa e inovadora.

Os referenciais consultados indicam uma multiplicidade de novas tecnologias a serem inseridas no ensino favorecendo a intensificação da participação dos estudantes muito mais mobilizados para realização de sua aprendizagem em redes de colaboração. O conhecimento passa a ser compreendido em sua relação sócio-histórico para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, para uma formação de profissionais comprometidos com o desempenho profissional competente, mas realizado de modo ético e solidário. É possível o acesso as diferentes análises das concepções e explicações no tempo e espaço da conquista do saber científico, as tecnologias contribuem na sua disponibilidade.

Contudo, uma proposta de inserção das novas tecnologias na educação superior prescinde de “apoio institucional para que tenham acesso às condições necessárias como: formação, infraestrutura, recursos e materiais adequados, equipe multidisciplinar capaz de atender aos seus planejamentos de materiais, seja original, ou reestruturados a partir de suas necessidades” como ressaltam Padilha e Zabalza (2016, p. 94). Na organização de atividades pedagógicas com o uso de tecnologias, há necessidade de ampliação de tempo para pesquisa de ferramentas a serem empregadas nas aulas, o que aumenta a jornada de trabalho.

Finalizando, as novas tecnologias são ferramentas valiosas para a melhoria da prática pedagógica e da aprendizagem e requerem a ruptura com concepções de ensino autoritárias, obsoletas e anacrônicas. Na contemporaneidade, em que a educação é fundamental para o desenvolvimento social da ciência e da humanidade, as rupturas que se descortinam com as tecnologias não podem abdicar da busca da educação para a prática da ética responsável e virtuosa.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**: seis exercícios de pensamento político. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.
- BIANCHESSI, C.; ROMANOWSKI, J. P. A construção do conhecimento histórico pelos alunos do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023040, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17449>.
- BOFF, Daiane Scopel; NEVES, Antônia Regina Gomes; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A AULA: do culto ao novo à complexidade do contemporâneo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 206-219, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600206&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jul. 2023.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Universidade de São Paulo: Pró-reitora de Graduação, 2008.
- BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonia**, v. 27/1, jan./jun. 2016, p. 475-487. <https://doi.org/10.12957/teias.%0y.53758>.
- GARCÍA, Carlos Marcelo; DOMÍNGUEZ, Carmen Yot; ESTEPA, Paulino Murillo; RUIZ, Cristina Mayor. Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? **Profesorado**, 2016, v. 20, n. 3, p. 283-312.
- LACERDA, Avâner Conceição. **A história da tecnologia na educação**: do quadro de giz à realidade virtual Florianópolis, UFSC. Dissertação de Mestrado, 2001.
- LÉVY, Pierre. **A esfera pública digital**. 2023. Disponível em: https://techyredes.files.wordpress.com/2011/08/techyredes_artigo-pierre-levy1.pdf >. Acesso em: 1 dez. 2023.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio: Editora 34, 1996.
- LOPES, Luana Monique D. *et al.* Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, p. e197403, 2019.
- LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 39-58.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin; GARCIA, M. S. S. Tecnologias digitais da informação e comunicação: novos desafios na educação superior *In: Por uma didática da educação superior*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021, v.1, p. 227-242.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocação com a educação Básica: princípios e metodologia. *In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Reina Manosso. (org.). Práticas de formação de professores*: da Educação Básica à Educação Superior. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.
- NASCIMENTO, Breno Cavalcante do *et al.* Tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica no ensino superior. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27,

e 39110, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100150&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2023. Epub 21-Out-2021. <https://doi.org/10.26512/lc27202139110>.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares & ZABALZA, Miguel Angel. Cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 837-863 jul./set. 2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> 843.

PAIVA, Jane; LEONARDI, Paula. Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, out./dez 2020. Epub 08-Fev-2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SAHEB, D; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Demandas para a formação dos professores da educação básica no Brasil. **Educatio – Revue scientifique de l'Education Chrétienne**, v. 10, p. sp, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Inovações metodológicas na educação superior e a transformação da prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 143-154, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVEIRA, Maria Cristina da C.; FONSECA, Margareth Santos; SIMÕES, Reginado dos S.; PANSONATO, Roberto Candido. O movimento das tecnologias no fomento do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu*: análises a partir de experiências. In: WUNSCH, Luana Priscila; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de (org.). **Educação e tecnologias: encurtamento de distâncias na contemporaneidade**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022, v. 1, p. 139-156.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SILVA, Edileuza Fernandes. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SIMÃO NETO, Antonio. As cinco ondas da informática educacional. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002. Curso de Especialização Metodologias Inovadoras na Ação Docente. Módulo Tecnologias Educacionais na Ação Educativa (mimeo). Disponível em: <https://sil0.tips/download/as-cinco-ondas-da-informatica-educacional-1>.

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

VEIGA, Ilma Passos A. **Relação pedagógica na aula da Educação Superior**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2019.

WUNSCH, Luana; FERNANDES JÚNIOR, Álvaro. **Tecnologias da Educação: conceitos e práticas**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

YOUNG, Michel. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar., 2016.

O PAPEL DO PROFESSOR PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA: PERSPECTIVAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020

THE ROLE OF THE TEACHER FOR CREATIVE LEARNING: PERSPECTIVES IN THE POST-MARCH 2020 SCENARIO

EL PAPEL DEL DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO: PERSPECTIVAS EN EL ESCENARIO POSTERIOR A MARZO DE 2020

Evelyn Damasceno Silva de Freitas²⁴

Débora Regina Silva Cavalcante²⁵

Francisca Silva e Silva²⁶

Liamara da Cunha Nikolay²⁷

Luana Priscila Wunsch²⁸

RESUMO

O presente estudo integra as pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no contexto educacional – pós-março de 2020” e busca compreender a importância da criatividade no processo de aprendizagem na Educação Básica, analisando qual o papel do professor na construção deste processo, destacando as especificidades da escola no cenário pós-pandemia. Como método, optou-se por uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e fundamentação teórica realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos que tratam sobre o tema. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário

²⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER – Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras Híbridas e Ativas no cenário educacional pós-março de 2020” – evedamasfreitas@gmail.com

²⁵ Pedagoga – Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras Híbridas e Ativas no cenário educacional pós-março de 2020” – deborah01@gmail.com

²⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER – Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras Híbridas e Ativas no cenário educacional pós-março de 2020” – francisca_s9silva@hotmail.com

²⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER – Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras Híbridas e Ativas no cenário educacional pós-março de 2020” – liamara.nikolay@gmail.com

²⁸ Doutora em Educação – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER – Líder do Grupo de Pesquisa “Perspectivas Inovadoras Híbridas e Ativas no cenário educacional pós-março de 2020” – luana.w@uninter.com

on-line, o qual foi encaminhado aos respondentes, por meio da plataforma Google Forms. A partir da análise realizada foi possível concluir que a criatividade é um elemento importante para a garantia de uma aprendizagem significativa e mais relevante, sendo necessária tanto para os alunos quanto para os professores. Os autores analisados também evidenciam que o estímulo à criatividade no processo de aprendizagem, traz inúmeros benefícios, dentre eles: mais facilidade para se adaptar às mudanças, solucionar problemas, maior motivação e disposição para aprender, maior participação em sala de aula e maior potencial para alcançar realizações ao longo da vida. **Palavras-chave:** Educação Básica no pós-pandemia. Criatividade e Inovação. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The present study integrates the research carried out in the Research Group “Innovative, Hybrid and Active Perspectives in the educational context – post-March 2020” and seeks to understand the importance of creativity in the learning process in Basic Education, analyzing the role of the teacher in construction of this process, highlighting the specificities of the school in the post-pandemic scenario. As a method, we opted for applied research, with a qualitative approach and theoretical foundation carried out from a bibliographical research, based on books and articles that deal with the topic. An online questionnaire was used to collect data, which was sent to respondents through the Google Forms platform. From the analysis carried out, it was possible to conclude that creativity is an important element in ensuring meaningful and more relevant learning, being necessary for both students and teachers. The authors analyzed also show that stimulating creativity in the learning process brings numerous benefits, including: easier adaptation to changes, problem solving, greater motivation and willingness to learn, greater participation in the classroom and greater potential for achieve lifelong achievements. **Keywords:** Basic Education in the post-pandemic. Creativity and innovation. Meaningful learning.

RESUMEN

El presente estudio integra la investigación realizada en el Grupo de Investigación “Perspectivas Innovadoras, Híbridas y Activas en el contexto educativo – post-marzo 2020” y busca comprender la importancia de la creatividad en el proceso de aprendizaje en la Educación Básica, analizando el papel de la docente en la construcción de este proceso, destacando las especificidades de la escuela en el escenario pospandemia. Como método se optó por la investigación aplicada, con enfoque cualitativo y fundamentación teórica realizada a partir de una investigación bibliográfica, basada en libros y artículos que tratan el tema. Se utilizó un cuestionario en línea para recopilar datos, que se envió a los encuestados a través de la plataforma Google Forms. Del análisis realizado se pudo concluir que la creatividad es un elemento importante para asegurar un aprendizaje significativo y más relevante, siendo necesaria tanto para los estudiantes como para los docentes. Los autores analizadas también muestran que estimular la creatividad en el proceso de aprendizaje trae numerosos beneficios, entre ellos: más fácil adaptación a los cambios, resolución de problemas, mayor motivación y disposición para aprender, mayor participación en el aula y mayor potencial para alcanzar logros a lo largo de la vida.

Palabras clave: Educación Básica en la pospandemia. Creatividad e innovación. Aprendizaje significativo.

INTRODUÇÃO

Vê-se nos primeiros 23 anos do século XXI que a sociedade da informação e do conhecimento tem provocado intensas transformações no estilo de vida dos indivíduos, pois, grande parcela dos estudantes da educação básica e superior, são nativos digitais, hiper conectados, multitelas, imediatistas e apresentam dificuldades para manter a atenção plena e o engajamento durante as aulas (Resnick, 2020).

Contudo, o isolamento social agravado depois de março de 2020, período pandêmico, pôs em evidência a necessidade de pensar uma nova agenda que utilize não somente as tecnologias, mas bases que sustentem a autonomia e a profundidade dos temas a serem trabalhos (Wunsch, Nikolay, Freitas, 2022).

Nesse contexto, surge a necessidade de mudanças no modelo de ensino tradicional, adotado pela maioria das escolas e docentes, que prioriza os processos de memorização e cópia de conteúdo, sendo essencial que os docentes busquem desenvolver estratégias de aprendizagem mais personalizadas, criativas e contextualizadas, que oportunizem aos estudantes, experiências mais ativas, práticas e significativas, o que efetivamente, tem potencial para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e desenvolver habilidades úteis para a vida e para a inserção no mercado de trabalho (Robinson, 2018; Camargo; Daros, 2018; Bacich; Moran, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica, norteando a elaboração dos currículos, trouxe importantes mudanças para o contexto educacional brasileiro e orienta acerca da construção de uma aprendizagem mais prática e relevante, que considere as necessidades e o contexto social e cultural dos estudantes, expressando a importância de desenvolver experiências de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes (Brasil, 2017).

Diante dessas considerações, torna-se relevante a elaboração de estudos que busquem estabelecer conexões entre bases entre temas

emergentes na educação (Fernandes Junior, Almeida, Almeida, 2021) com criatividade na vida dos indivíduos, de maneira que as instituições e equipes pedagógicas possam obter conhecimentos sobre a temática e incluir, intencionalmente no currículo e planejamentos, estratégias de ensino mais ativas e inovadoras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade criativa e de adaptação dos estudantes.

Dessa forma, esse estudo está elaborado a partir dos seguintes problemas de pesquisa: Qual a importância da criatividade para o contexto educacional e para o desenvolvimento integral dos indivíduos? Qual o papel do professor na construção de uma aprendizagem criativa e inovadora? Portanto, esse estudo objetiva compreender a importância da criatividade no processo de aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, analisando qual o papel do professor na construção de uma aprendizagem criativa.

A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Considerando as contínuas e rápidas mudanças que ocorrem na sociedade atual, diferentes teorias tem surgido, na tentativa de explicar essas transformações, a exemplo das siglas: VUCA e BANI. A primeira, VUCA, foi criada no período pós-guerra fria, e buscava explicar a nova realidade do mundo que estava surgindo. Inicialmente criada por militares norte-americanos, o conceito buscava delinear as alterações sociais que surgiriam e como precisariam agir na possibilidade de conflitos, portanto, VUCA é acrônimo das palavras em inglês: *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity* e *Ambiguity* (Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade). Porém, após a pandemia de coronavírus, iniciada em 2020, Cascio (2021) apresentou o acrônimo BANI (*Brittle*, *Anxious*, *Nonlinear*, *Incomprehensible*), em substituição do termo VUCA, melhor representando os tempos atuais e os impactos do cenário pandêmico na sociedade. Para Cascio (2021), o mundo após a pandemia, tornou-se: Frágil, Ansioso, Não linear e Incompreensível. O autor afirma ainda

que a Volatilidade gera fragilidade, as incertezas nos deixam ansiosos, a complexidade provoca a não-linearidade e aquilo que era considerado ambíguo, se tornou incompreensível (Cascio, 2021).

Desta forma, percebe-se que o acrônimo BANI faz muito mais sentido para os nossos dias, refletindo exatamente a realidade presente do mundo, da sociedade, das empresas e da educação.

Diante do exposto, percebe-se a urgência e grande necessidade de repensarmos os princípios fundamentais em que estão baseados na educação de nossas crianças. O atual sistema educacional, em grande parcela das escolas, ainda se baseia na ideia de formar indivíduos com habilidades acadêmicas e na preparação para o vestibular, modelo que foi criado antes do século XIX, para atender às demandas do processo de industrialização (Robinson, 2006).

Sabe-se hoje que o mundo enfrenta constantes e rápidas transformações e é nosso papel, como educadores, preparar nossas crianças para esse futuro incerto e não linear. Nesse contexto, destaca-se a importância de ofertar um ensino que estimule o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico, como sugere a BNCC (Brasil, 2017), que aponta para o desconhecido e abraça as novas descobertas. Pois, para Neves Pereira e Alencar (2018, p. 4),

Criatividade é a fonte central de construção de sentidos em nossas vidas por várias razões. Porque, a maioria das coisas que são interessantes, importantes e “humanas” são resultado da criatividade e somos uma espécie potencialmente criativa.

Ainda nesse contexto, de acordo com Torrance (1965 *apud* Alencar, 1995, p. 29):

A criatividade é o processo de tornar-se sensível aos problemas, deficiências e lacunas no conhecimento; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses; testar e retestar essas hipóteses e finalmente, comunicar os resultados.

Portanto, fica evidente que a criatividade é elemento essencial para lidar com as mudanças atuais e futuras, tendo em vista que a educação deve preparar os indivíduos para atuar em profissões que ainda nem existem, exigindo habilidades de adaptação e inovação, essenciais para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho (Robinson, 2018).

Ainda de acordo com Robinson (2006), a criatividade é tão importante quanto a alfabetização para o desenvolvimento integral das crianças, acrescentando que ambas deveriam ter o mesmo status no contexto educacional. O referido autor também afirma que todos nascem criativos, mas que esse potencial diminui ao longo dos anos e precisa ser estimulado.

Vale ressaltar que as crianças têm uma capacidade extraordinária de inovação. Todas elas são naturalmente criativas (Wechsler, 1985; Alencar; Fleith, 2003), mas, infelizmente, o atual sistema educacional tradicional, em muitos casos, acaba desperdiçando ou desestimulando esse potencial, principalmente, após a etapa da educação infantil, onde iniciam as avaliações com atribuições de notas e que privilegiam os processos de cópia e memorização (Resnick, 2020).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular expressa, por meio da competência geral 2, a importância de desenvolver nos estudantes da educação básica, o pensamento científico, crítico e a criatividade, relacionando esses aspectos como essenciais para superar a passividade e a superficialidade dos processos de aprendizagem em nosso país, por meio do estudo aprofundado dos conteúdos, do estímulo à investigação, imaginação e análise crítica dos fatos, propondo soluções inovadoras e fundamentadas teoricamente (Brasil, 2017).

Se houve um tempo em que a formação de pensadores criativos fez tanto sentido, esse tempo é hoje, pois, de acordo com Torre (2005), a criatividade não está associada apenas à imaginação ou fantasias, nem espontaneidade, nem liberdade, nem originalidade, mas tudo a serviço da solução de problemas ou de inovações preciosas. Torrance (1965) afirma que crianças que experimentam uma aprendizagem criativa, apresentam mais facilidade para se adaptar às mudanças, solucionar

problemas e alcançar realizações. O estudo de Weschler (1985) revela que crianças expostas a sessões de criatividade demonstraram maior originalidade nos seus desenhos, motivação, participação em sala de aula e maior rendimento acadêmico. Ainda nesse contexto, Azevedo e Morais (2012) acrescentam que:

No contexto atual, é urgente a necessidade de um ensino inovador, criativo e que promova uma mudança no modelo tradicional, oferecendo novas possibilidades aos estudantes, motivando-os e engajando-os. Os estudantes precisam encontrar na escola, um espaço promotor do seu potencial de inovação. (Azevedo; Morais, 2012, p. 43).

Diante dessas considerações, fica evidente que a educação precisa se adaptar e planejar estratégias de ensino e experiências de aprendizagem que valorizem a criatividade, o pensamento crítico e a inovação, levando os estudantes a pensar diferente, identificar e resolver problemas, trabalhar em equipe, analisar os fatos com profundidade e comunicar os resultados de suas pesquisas, favorecendo uma formação integral dos indivíduos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Considerando o papel do professor para o estímulo a uma aprendizagem mais criativa e relevante, destaca-se a importância de uma revisão acerca dos objetivos e prioridades no planejamento da ação educativa, que deve incluir uma clara intencionalidade e a busca constante por conhecimentos acerca da realidade da escola e dos estudantes, visando compreender suas reais necessidades, seus interesses e paixões (Resnick, 2020).

Nesse contexto, para que o professor possa apoiar e oferecer uma aprendizagem mais significativa, ele precisa desempenhar novos papéis, criando um ambiente em que a criança tenha a oportunidade de projetar, de criar, de experimentar, de explorar e se expressar (Piangers, 2019).

Acredita-se que o professor tem um papel essencial no estímulo e desenvolvimento da criatividade dos alunos em todas as etapas da

educação, principalmente após a etapa da educação infantil, quando as crianças passam muito tempo sentadas em suas carteiras, preenchendo folhas e assistindo aulas de forma passiva, exatamente quando o nível de criatividade vai diminuindo e é justamente nesse período, que é ainda mais necessário incentivar a criatividade, utilizando estratégias de ensino mais ativas e práticas (Resnick, 2020). E para que isso ocorra, em primeiro lugar, o professor precisa ser criativo e desenvolver práticas e metodologias inovadoras, com identificação e resolução de problemas que desafiem e engajem os estudantes (Robinson, 2018; Piangers, 2019).

Resnick (2020) afirma que é possível aos alunos de todas as idades continuarem se desenvolvendo como pensadores criativos, mas, essa criatividade precisa ser estimulada. O autor identifica quatro princípios orientadores que fazem parte da abordagem do jardim de infância para ajudar as crianças a se desenvolverem como seres pensantes, sendo eles: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Para o autor, é notório como as crianças fazem trabalhos mais criativos e se desenvolvem, quando elas trabalham em projetos com a colaboração de pares, baseadas em suas paixões e de forma lúdica.

Nesse contexto, e considerando as constantes transformações sociais e a implementação da BNCC no Brasil, fica evidente a missão dos professores para promover uma educação integral, que contemple os aspectos sociais, culturais, físicos e emocionais, preparando as crianças e jovens para lidar com as complexidades da sociedade atual e para se inserirem de forma produtiva na sociedade e no mercado de trabalho, sendo criativos, inovadores e desenvolvendo as competências socioemocionais, a capacidade de se adaptarem e serem resilientes, tendo mais condições de implementar seus projetos de vida e alcançando realizações (Wechsler, 1985; 1998; Robinson, 2018).

A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR

É impossível falar da criatividade dos alunos sem discutir sobre a necessidade do professor ser criativo. Este, desenvolve um papel sig-

nificativo no estímulo e no desenvolvimento das habilidades criativas. Tal como apontam Alencar e Martinez (1998), o professor deve ser um multiplicador de atitudes junto aos seus alunos, pois, muitas vezes torna-se uma inspiração, tomado como um modelo a ser seguido, ficando nítida a importância de se oferecer um clima favorável, fazendo uso de todos os recursos a favor do aprendizado, para que ali, sejam exploradas todas as eventuais potências criativas presentes.

No entanto, para garantir que os estudantes mantenham ou desenvolvam sua criatividade, é necessário que os docentes utilizem práticas pedagógicas inovadoras e que desenvolvam sua própria criatividade, por meio da pesquisa, da busca constante pela identificação e resolução de problemas, a elaboração de hipóteses, o desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros aspectos (Resnick, 2020; Weschler, 1998).

Um professor criativo deve criar ambientes favoráveis à aprendizagem, para levá-los ao encantamento, despertando o interesse e planejando estratégias de aprendizagem memoráveis (Camargo; Daros, 2018). As ideias para o planejamento criativo e inovador, podem surgir a partir das pesquisas, das necessidades dos estudantes e da comunidade, transformando o ensino, otimizando o processo de aprendizagem, tornando-a mais significativa.

ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES

Ao avaliar o cenário educacional brasileiro, parece desafiador fornecer todas as oportunidades para a aprendizagem criativa dos estudantes, diante das dificuldades enfrentadas por algumas escolas, especialmente, no ensino público. Mas, é possível iniciar com mudanças aparentemente pequenas, apenas permitindo que as crianças desenvolvam atividades com base nos seus interesses, evitando a homogeneização das práticas pedagógicas e dos estudantes, considerando que todos são seres únicos, com características, vivências e perfis diferenciados, que influenciam no seu processo de aprendizagem (Bacich; Morán, 2017).

O professor que busca estimular a criatividade dos seus alunos, necessita de uma maior compreensão sobre o perfil de cada estudante e da turma, por meio de observação, escuta atenta e ativa, pesquisa com os pais e estudantes, quando maiores, em busca de informações relevantes para nortear a organização do trabalho pedagógico e a escolha das metodologias mais eficientes (Bacich; Moran, 2017; Neves-Pereira; Alencar, 2018).

Desta forma, o professor, para estimular uma prática mais engajadora, criativa e personalizada, atendendo as demandas de seu alunado, deverá desempenhar o papel de problematizador, propondo situações-problema, e mediando o processo de resolução, levando as crianças a pensarem estratégias para melhorar ou resolver, de forma prática e aplicável, avaliando diferentes perspectivas e formas de solucioná-los (Neves-Pereira; Alencar, 2018). Poderá, ainda, desempenhar o papel de catalisador, elaborando perguntas para despertar a imaginação das crianças, estimulando o trabalho integrado, conectando as crianças em busca de um objetivo, para que possam trabalhar de forma colaborativa e encontrar novas maneiras de aprender (Resnick, 2020).

Também é essencial, nesse contexto, que os professores busquem aprender continuamente, estando atentos às novas tendências educacionais, especialmente, quanto ao uso de metodologias mais ativas, como o *design thinking*, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, e os recursos educacionais digitais, que em alguns casos, são disponibilizados gratuitamente. Cabe, portanto, que os professores da atualidade, procurem adotar o estilo *lifelong learning*, que corresponde a um modo de viver aprendendo sempre, ao longo de toda a vida (Camargo; Daros, 2018). Especialmente, no cenário educacional pandêmico, que naturalmente impôs a necessidade de rápidas transformações nos modos de ensinar e aprender, exigindo novas habilidades e competências para os professores e alunos e o planejamento de estratégias de ensino mais criativas, para engajar os estudantes durante o ensino remoto, mediado pelas tecnologias (Moreira, 2020).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e fundamentação teórica realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos que tratam sobre o tema em estudo.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário, que visa compreender aspectos relevantes sobre a visão dos professores acerca da importância da criatividade no contexto educacional e o papel do professor na construção de uma aprendizagem criativa e engajadora.

O referido questionário é composto por 8 questões, sendo 5 discursivas e 3 objetivas, que foram respondidas por 24 professores pedagogos, 66,7% da rede privada e 33,3% da rede pública, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Estes forneceram dados qualitativos que possibilitaram o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica também foi fundamental nesse estudo, pois possibilitou o aprofundamento sobre o tema, auxiliando na seleção de materiais e métodos e também, na elaboração da discussão do trabalho científico, tendo em vista que por meio dela, é possível responder aos diversos questionamentos humanos (Pizanni *et al.*, 2012). Também foi utilizado o método de pesquisa qualitativa, pois apresenta diversas possibilidades metodológicas que permitem formas dinâmicas de coletas e análises de dados (Backes *et al.*, 2011).

Para a apresentação e análise dos dados do questionário, inicialmente foram elaborados 3 critérios de análise, com base nas questões respondidas pelos docentes, sendo eles: 1) a compreensão dos respondentes sobre a importância da criatividade; 2) como o professor pode tornar o processo de aprendizagem mais criativo e inovador? e 3) benefícios percebidos nos estudantes em resposta às estratégias de ensino criativo.

Portanto, será realizada uma análise interpretativa dos dados obtidos e organizados em critérios de análise, conforme especificam Minayo, Deslandes e Gomes (2009). Para esses autores, na “interpretação buscam-se os sentidos das falas e ações, para se chegar a uma compreensão ou

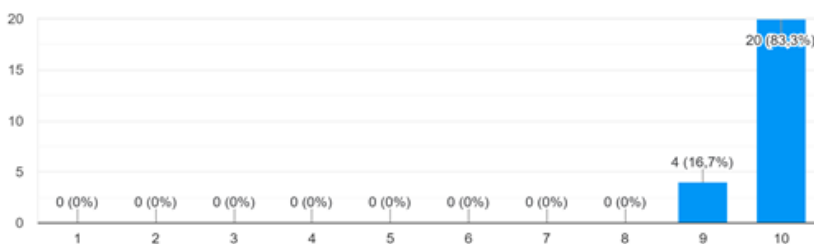
explicação que vão além do descrito e analisado” (p. 80). Dessa forma, a interpretação assume um papel essencial na pesquisa qualitativa e adequa-se aos objetivos deste estudo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A COMPREENSÃO DOS RESPONDENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE

Com relação ao critério de análise 1) a compreensão dos respondentes sobre a importância da criatividade, observe o gráfico 1:

Gráfico 1 – Importância da criatividade no contexto educacional



Fonte: as autoras (2023)

Analisando o gráfico 1, fica evidente a importância da criatividade dentro do contexto educacional na visão dos respondentes, pois todos consideram-na como relevante para o processo de aprendizagem.

Ainda nesse contexto, as justificativas sobre esta questão deram-se perante as afirmações descritas no quadro 1:

Quadro 1 – Considerações sobre a importância da criatividade no contexto educacional

Professora A: *Desenvolver a criatividade é fundamental para a melhor aprendizagem em sala de aula, uma vez que os estudantes são estimulados a pensar em soluções inovadoras para os desafios que lhes são apresentados e, conseqüentemente, a aprofundar o estudo sobre determinado tema.*

Professora D: *Considero importante pois torna a aprendizagem mais fácil de ser compreendida pois na maioria da aula às vezes com uma atividade criativa, a criança aprende melhor pois tem mais interesse.*

Professora F: *Nem todas as crianças aprendem da mesma forma, por isso conhecimento e criatividade para tornar esse processo significativo é importante.*

Professora L: *A criatividade é fundamental para um ensino de qualidade.*

Professora N: *A criatividade de um docente é imprescindível para o desenvolvimento de um projeto rico e dinâmico, alcançando objetivos, atingindo a aprendizagem efetivamente.*

Professora P: *A criatividade traz inovação ao contexto educacional.*

Professora V: *Isso envolve habilidade para se adequar a situações de imprevistos, por exemplo.*

Fonte: as autoras (2023)

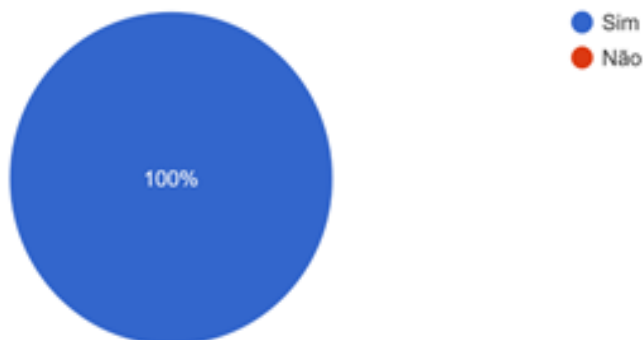
Ao considerar as respostas, evidencia-se a relevância da criatividade para uma aprendizagem mais profunda e eficaz, estando de acordo com a proposta de Robinson (2018). Nas justificativas das professoras A e V, ressalta-se a necessidade de que os alunos sejam provocados a pensar soluções inovadoras e necessidades de adaptabilidade para os desafios apresentados, habilidade imprescindível para se adequar às situações de imprevistos e a complexidade do mundo atual (Cascio, 2021).

As professoras D e F compartilham da mesma ideia de valorização das atividades criativas, pois despertam o interesse da criança, favorecendo a aprendizagem, considerando que os indivíduos não aprendem de forma igual (Camargo; Daros, 2018). E as professoras L, N e P concordam que a criatividade é um elemento fundamental para um ensino de qualidade, trazendo inovação ao contexto educacional e no desenvolvimento de uma prática que inclua projetos, conforme especifica Resnick (2020).

COMO O PROFESSOR PODE TORNAR O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM MAIS CRIATIVO E INOVADOR?

Ao analisar esse critério, é importante apresentar o gráfico correspondente às respostas da questão 3, em que todos os respondentes concordam que o professor desempenha um papel importante na construção de uma aprendizagem criativa, conforme observa-se no gráfico 2:

Gráfico 2 – O professor desempenha um papel importante na construção de uma aprendizagem significativa?



Fonte: as autoras (2023)

Ainda nesse contexto, as docentes são solicitadas a responder como o professor pode atuar para estimular a criatividade dos estudantes e tornar o ensino e a aprendizagem mais engajador? As respostas de maior impacto para a pesquisa estão no quadro 2:

Quadro 2 – Considerações sobre o papel do professor

Professora B: *Uma ótima forma de estimular a criatividade é criando desafios para que os alunos encontrem a solução. Eles podem ser feitos em forma de brincadeiras e até mesmo pequenas tarefas cotidianas. Assim, a criança precisa pensar em como contornar aquela situação.*

Professora F: *Proporcionando atividades práticas que irão estimular este aluno a buscar criatividade.*

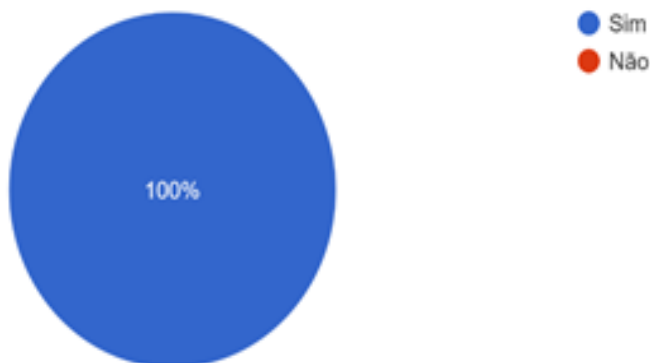
Professora X: *Estimulando a imaginação. Criando hipóteses para os alunos analisarem e não simplesmente receberem o conteúdo.*

Fonte: as autoras (2023)

As referidas professoras evidenciam em seus discursos, a importância de incluir na prática docente, a resolução de problemas, atividades lúdicas e não apenas o ensino por meio da escuta, escrita e memorização dos conteúdos.

E já na próxima questão, 100% das respondentes afirmaram que utilizam em sua prática docente, estratégias para a estimulação da criatividade e engajamento dos alunos, conforme apresenta o gráfico 3:

Gráfico 3 – Utiliza estratégias para estimular a criatividade dos alunos?



Fonte: as autoras (2023)

Esse fator é relevante por evidenciar a importância da criatividade para as respondentes, conforme apresentado nos tópicos anteriores dessa pesquisa, por meio da fundamentação teórica, baseada em autores que tratam sobre o tema em estudo. Para complementar essa discussão, foi solicitado aos docentes que descrevessem as principais estratégias utilizadas na prática docente e que contribuem para estimular a criatividade e engajamento dos estudantes.

As respostas evidenciam a importância da criatividade, pois todas as respondentes ressaltam a necessidade de inserir elementos de criatividade na sua prática pedagógica, estando de acordo com a proposta de Robinson (2018).

Dentre as estratégias citadas, destacam-se:

Ao analisar esse critério, ficam evidentes os múltiplos benefícios para os estudantes, das estratégias de ensino criativo e inovador utilizadas pelos docentes, corroborando os dados apontados nesse estudo, que destacam a importância da criatividade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sobrevivência no século XXI (Wechsler, 1985; Robinson, 2018; Resnick, 2020).

Por fim, solicitou-se às professoras algumas sugestões para tornar o processo de aprendizagem mais criativo e inovador de forma efetiva em suas escolas e salas de aula. As sugestões ofertadas pelos docentes foram semelhantes às apresentadas na figura 1 e incluíram elementos como: maior investimento das escolas em recursos tecnológicos e pedagógicos, estudo contínuo e aperfeiçoamento acadêmico dos docentes, desenvolver estratégias para conhecer os alunos e uso de metodologias mais ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou, a partir das pesquisas bibliográficas realizadas e da análise das questões respondidas, que a criatividade é um elemento importante para a garantia de uma aprendizagem mais relevante e significativa, sendo necessária tanto para os alunos quanto para os professores, pois somente professores criativos podem estimular a criatividade de seus alunos.

Outro fator que vale ressaltar consiste na compreensão superficial das professoras a respeito da articulação entre a criatividade e as necessidades e demandas da sociedade atual. Considerando que, de acordo com os autores analisados, a criatividade é essencial para a sobrevivência em um mundo cada vez mais complexo, não linear e incompreensível.

É urgente que os indivíduos sejam educados a partir de uma formação integral, personalizada e contextualizada, para que encontrem sentido e valorizem o conhecimento intelectual, mas que saibam alinhar esse conhecimento em suas vidas cotidianas, de forma prática, resolvendo problemas, sabendo se adaptar e se inserir na sociedade de forma profícua e nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, na

medida em que deve ser o mediador do processo educativo e planejar experiências de aprendizagem criativas e inovadoras.

Vale ressaltar que os recursos para implementar um ensino que estimule a criatividade não necessariamente precisam demandar altos investimentos, mas é possível criar, inventar e construir em sala de aula, também com poucos recursos, a exemplo do trabalho desenvolvido por Garofalo (2022) com robótica de baixo custo, com materiais recicláveis, que se tornou uma das 10 finalistas do prêmio internacional *Global Teacher Prize*, considerado o maior prêmio na área educacional, concedido a professores que contribuíram de forma notável para o avanço da educação (Freitas, 2022).

Nesse contexto, evidencia-se que o professor criativo é também inovador e transformador, pois sua atuação possibilita aos alunos explorarem determinadas ideias, adaptar os conteúdos ao contexto e à realidade vivenciada, identificar problemas e propor soluções, desenvolver projetos, comunicar os resultados alcançados, entre outras ações que estimulam o pensamento crítico, a pesquisa, a comunicação, a colaboração e a criatividade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I.; MORAIS, M^a. Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 2, p. 41-55, 2012.
- ALENCAR, E. M. L. S. & MARTINEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora, 1995.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. São Paulo: Grupo A, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- BACKES, D. S. *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo – Desafios da Educação**. São Paulo: Grupo A, 2018. Acesso em: 12 abr. 2022.
- CASCIO, J. A educação em um mundo cada vez mais caótico. **Boletim Técnico do Senac**, v. 47, n. 1, p. 101-105, 2021.
- FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 620-643, 2021.
- FREITAS, E. D. S. Entrevista com a professora Débora Garofalo. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 41, p. 387-396, 22 set. 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2408>. Acesso em: 24 set. 2022.
- GAROFALO, D. Ativista por uma educação pública com qualidade e equidade. **deboragarafalo.com**, 2022. Disponível em: <https://deboragarafalo.com.br/sobre-mim/>. Acesso em 17 ago. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- NEVES-PEREIRA, M. S.; ALENCAR, E. M. L. S. A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Psicologia e Educação, São Paulo, SP**, v. 1, p. 3-11, 2018.
- PIANGERS, M. **A Escola do Futuro: O Que Querem (e Precisam) Alunos, Pais e Professores**. São Paulo: Grupo A, 2019.
- PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.
- QEDU. **Dados do Ideb/Inep**, 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda: Por Uma Aprendizagem Criativa, Mão na Massa e Relevante para Todos**. Penso editora, 2020.
- ROBINSON, K. Do Schools kill creativity? **TED talks**. 2006.
- ROBINSON, K. **Escolas Criativas: A Revolução que Está Transformando a Educação**. Penso editora: Grupo A, 2018.
- TORRANCE, E. P. **Education and the creative potential**. University of Minnesota Press, 1965.

TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

UOL EdTech. **Mundo BANI**: 5 motivos para capacitar seus colaboradores AGORA! Maio, 2020. Disponível em: <http://uoltech.com.br/blog/mundo-bani-5-motivos-para-capacitar-seus-colaboradores-agora>. Acesso em: 10 maio 2022.

WECHSLER, S. M. A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 140-146, 1985.

WECHSLER, S.M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy, 1998.

WUNSCH, Luana Priscila; NIKOLAY, Jonas Rafael; SILVA DE FREITAS, Evelyn Damasceno. **Chatbot**: comunicación digital y religiosidad tras la pandemia en Latinoamérica. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n. 37, p. 101-121, 2022.

DA FORMA ÉTICA À AÇÃO ÉTICA: RISCOS NA ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA

FROM ETHICAL WAY TO ETHICAL ACTION: RISKS IN ADOPTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM

DEL CAMINO ÉTICO A LA ACCIÓN ÉTICA: RIESGOS AL ADOPTAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA

Renato Essenfelder²⁹
Daniel Ladeira de Araújo³⁰
Timóteo Camargo César³¹

RESUMO

Este artigo, de cunho exploratório, aborda os desafios e implicações da implementação de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) no campo da educação, com especial preocupação a aspectos ligados à criatividade, à criticidade e à autonomia dos estudantes em sala de aula. O texto analisa a rápida expansão da IA em diversos setores e seu crescente apelo na área educacional. Discute-se a dificuldade de definir precisamente o conceito de IA e as implicações de seu paradigma atual, que se concentra na eficiência e na racionalidade em detrimento da imitação do pensamento humano. São explorados os riscos associados à IA na educação e a necessidade de uma abordagem ética cuidadosa ao implementar a IA na educação, buscando equilibrar seus potenciais benefícios com os desafios e preocupações que podem surgir. Ressalta-se que, considerando características específicas do campo, pesquisadores devem se preocupar mais com a promoção de uma *ação ética* do que com a proposição de *formas éticas* de atingir objetivos pedagógicos preestabelecidos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, educação, criatividade, pensamento crítico, ética.

²⁹ Doutor em Ciências da Comunicação pela USP, com pós-doutorado pela Universidade da Beira Interior (Portugal). Professor e coordenador do doutorado em Comunicação da Universidade Fernando Pessoa (Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0618-1602>. E-mail: renatoessenfelder@gmail.com

³⁰ Doutor pela Universidade de São Paulo USP/PROLAM e mestre em Comunicação pela Universidade Paulista. Professor adjunto do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo – IS CET/Porto (Portugal) e professor convidado do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave/Braga (Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9175-251X>. E-mail: professorladeira@gmail.com.

³¹ Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR e doutorando em Comunicação na Universidade Fernando Pessoa, em Portugal. É jornalista, especialista em Antropologia Cultural e atua como professor do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal de Roraima.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0436863013428336>. E-mail: timcamargo@gmail.com.

ABSTRACT

This exploratory article addresses the challenges and implications of implementing Artificial Intelligence (AI) technologies in the field of education, with a particular focus on aspects related to creativity, critical thinking, and student autonomy in the classroom. The text examines the rapid expansion of AI in various sectors and its growing appeal in the educational domain. It discusses the difficulty of precisely defining the concept of AI and the implications of its current paradigm, which prioritizes efficiency and rationality over the imitation of human thought. The risks associated with AI in education are explored, along with the need for a careful ethical approach to AI implementation in education, aiming to balance its potential benefits with the challenges and concerns that may arise. It is emphasized that, considering the specific characteristics of the field, researchers should be more concerned with promoting *ethical action* than with proposing *ethical ways* to achieve pre-established pedagogical objectives.

Keywords: Artificial Intelligence, education, creativity, critical thinking, ethics.

RESUMEN

Este artículo exploratorio aborda los desafíos e implicaciones de la implementación de tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en el campo de la educación, con un enfoque particular en aspectos relacionados con la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante en el aula. El texto examina la rápida expansión de la IA en diversos sectores y su creciente atractivo en el ámbito educativo. Se discute la dificultad de definir con precisión el concepto de IA y las implicaciones de su paradigma actual, que prioriza la eficiencia y la racionalidad sobre la imitación del pensamiento humano. Se exploran los riesgos asociados con la IA en la educación, junto con la necesidad de un enfoque ético cuidadoso en la implementación de la IA en la educación, con el objetivo de equilibrar sus posibles beneficios con los desafíos y preocupaciones que puedan surgir. Se enfatiza que, considerando las características específicas del campo, los investigadores deben preocuparse más por promover una *acción ética* que por proponer *formas éticas* de alcanzar objetivos pedagógicos preestablecidos.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, educación, creatividad, pensamiento crítico, ética.

INTRODUÇÃO

O tema da Inteligência Artificial, com suas incontáveis aplicações, e promessas, voltou à moda. Já há muito tempo deixou o ambiente acadêmico e os laboratórios de pesquisa, públicos e privados, para ganhar manchetes na imprensa e *posts* em redes sociais — além de filmes, livros, exposições. Mesmo que a discussão sobre essas tecnologias não seja exatamente nova, pois Teixeira (2016) aponta, já entre filósofos gregos da Antiguidade, reflexões sobre “máquinas que pensam” (autômatos já presentes em mitos antigos), o recente burburinho chama a atenção

pela escala notável, com ampla cobertura midiática em todo o planeta (Canavilhas; Essenfelder, 2022).

Lee (2019, p. 21) observa que se disseminou pelo mundo a crença de que vivemos uma era de grandes descobertas nesse campo, “uma época na qual os pesquisadores de elite da IA estão constantemente derrubando velhos paradigmas e finalmente rompendo mistérios de longa data”, para em seguida discordar de tal percepção. Segundo ele, tamanha crença é alimentada pelo fluxo ininterrupto de reportagens anunciando os mais recentes feitos da IA, que podem ir desde um diagnóstico de câncer até a vitória incontestada da máquina sobre o homem em jogos como xadrez, Go, e até mesmo pôquer — no qual a capacidade humana de blefar parecia insubstituível e “improgramável”. Uma crença alimentada e, em grande medida, idealizada pela mídia.

Mas, embora Lee (2019) tente baixar as expectativas ao redor do tema, afirmando que estamos em uma era de “implementação” do trabalho duro de décadas anteriores (em especial no desenvolvimento de tecnologias de aprendizagem de máquina e aprendizado profundo), e não em uma era de revolução de tecnologia computacional, o que nos interessa no momento não é discutir se a atual fase da IA é de revolução ou de popularização de soluções diversas. Interessa-nos, sobretudo, especular sobre os efeitos, presentes e projetados, da introdução da IA na educação — principalmente no que diz respeito ao problema da criatividade e da criticidade de estudantes em sala de aula.

Diante de vantagens aparentemente óbvias, frequentemente calçadas no paradigma da personalização e da eficiência do ensino apoiado por máquinas inteligentes, interessa-nos questionar quais são os riscos associados ao uso da IA na aprendizagem humana.

EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

O interesse generalizado pelo tema da IA cresceu exponencialmente na última década e meia. Entre 1998 e 2018, “o volume de artigos com revisão por pares sobre o tema IA cresceu mais de 300%, representando

3% das publicações em revistas revisadas por pares e 9% dos artigos de conferência publicados no mundo” (Perrault *et al.*, 2019, p. 5). O aumento nas pesquisas acadêmicas reflete uma crescente afluência de estudantes para esse campo. Em 2018, mais de 21% dos doutorandos em Ciência da Computação se especializaram em Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina, conforme registra Perrault *et al.* (2019, p. 6).

No mundo corporativo o fenômeno também é facilmente observável. Estudo global conduzido pela consultoria McKinsey & Company (Chui; Malhotra, 2018) afirma que, em 2017, 20% das empresas do mundo, considerando diversos tamanhos e setores da economia, adotaram pelo menos uma solução de IA em seus negócios. No ano seguinte, o índice saltou para 47% – e, em 2019 aumentou para impressionantes 58%, conforme complementa Perrault *et al.* (2019).

Apesar da ampla circulação de artigos e reportagens sobre o tema, falar de IA em termos acadêmicos pode ser especialmente complexo dada a dificuldade de definição. Já é amplamente aceito na comunidade científica que a expressão “Inteligência Artificial” é desafiadora, em termos conceituais (Brachman, 2006; Nilsson, 2009; Monett; Lewis, 2018; Grant *et al.*, 2011; Obozintsev, 2018; Brennen, 2018). Para Canavilhas e Essenfelder (2022), a expressão é um “guarda-chuva” que abriga diferentes tecnologias e se popularizou não só a partir do avanço tecnológico, mas também de um marketing agressivo em torno da matéria, beneficiando-se de uma cobertura muitas vezes exagerada ou fantasiosa por parte da imprensa, onde manchetes superlativas prometem o apocalipse ou a redenção da humanidade pelas máquinas (Canavilhas; Essenfelder, 2022).

No contexto deste ensaio, consideramos que a IA é um campo das ciências da computação e também um vasto conjunto de práticas associadas às engenharias (Russel; Norvig, 2016) cujo objetivo é o desenvolvimento de “agentes racionais”, ou seja, sistemas que resolvem problemas sem se preocupar em imitar o pensamento ou o comportamento humano.

Atualmente, essa é a abordagem predominante entre os engenheiros, ou seja, a Inteligência Artificial deve resolver problemas sem

se preocupar em imitar o pensamento ou o comportamento humano. Essa opção paradigmática ajudou a impulsionar o crescimento da área nas últimas décadas, pois, dito de modo simples, é mais fácil construir máquinas que voam quando não tentamos imitar perfeitamente as aves, conforme defendem Russel e Norvig (2016).

Ou seja, o paradigma proposto pelo matemático Alan Turing, que por sua vez deu uma contribuição fundamental ao campo da computação nos anos 1950, saiu de cena. Na maior parte das aplicações comerciais disponíveis hoje, o “jogo da imitação” (Turing, 1950) não é mais uma preocupação.

É importante ter atenção a isso, pois, quando falamos em IA aplicada à educação, temos de ter em mente que os esforços da engenharia computacional *mainstream*, hoje, são voltados à eficiência e à racionalidade, e não a uma abordagem “humanizada” — ou que tenha o ser humano como referência.

Na longa lista de maravilhas associadas à IA, a mais recente onda é a chamada Inteligência Artificial Generativa, capaz de fazer aquilo que acreditávamos ser restrito ao humano: criar. Produzir poemas, letras de música, melodias, romances, ilustrações, vídeos. Sinfonias inteiras, narrativas completas, estão hoje disponíveis ao toque de um botão.

Para estudantes, isso significa redações, ensaios e artigos facilmente disponíveis, mesmo que com qualidade (ainda) discutível. Para os professores, a automação da elaboração de provas e exercícios e até mesmo da correção de testes e textos escritos à mão, mesmo com má caligrafia — algo impensável até pouquíssimo tempo atrás — pode ser sedutora. As ferramentas se multiplicam, e a eficácia prometida por elas aumenta em um intervalo de tempo quase veloz demais para acompanhar.

Quais são as implicações profundas disso para a educação? A questão é urgente, afinal, como colocam Holmes e Porayska-Pomsta (2023) antes de implementar qualquer solução de IA em um contexto educacional, “devemos primeiro entender melhor se a necessidade identificada precisa ser resolvida e se a IA é a melhor ferramenta para isso” (p. 23).

Maslej *et al.* (2023), em estudo da Universidade Stanford, apontam que 2022 pode ser considerado o ano do “boom” da IA generativa, com um enorme aumento de interesse pelo assunto em todo o planeta, graças à aura quase mágica em torno desses sistemas — caso de DALL-E 2, Stable Diffusion, Midjourney, Make-A-Video, Bard, Llama e, claro, o mais popular de todos, o ChatGPT, entre incontáveis outros exemplos.

Paralelamente ao sucesso de público, contudo, o número de incidentes relacionados ao uso indevido de IA aumentou dramaticamente. De acordo com o banco de dados AIAAIC (AI, Algorithmic and Automation Incidents and Controversies), que rastreia incidentes relacionados a faltas éticas envolvendo IA, o número de incidentes e controvérsias diretamente ligados a esses sistemas inteligentes aumentou 26 vezes entre os anos de 2012 e 2022 (Kemper, 2023). Entre os acontecimentos notáveis (e problemáticos) de 2022 nessa área, Maslej *et al.* (2023) destacam um vídeo *deepfake* do presidente ucraniano Volodymyr Zelensky anunciando sua rendição à Rússia e também o uso controverso de tecnologia de monitoramento de chamadas de detentos em presídios e cadeias dos Estados Unidos, em que tecnologias de reconhecimento de voz, análise semântica e software de aprendizado de máquina são empregadas em tempo real para gerar bancos de dados pesquisáveis de palavras-chave.

Também foram reportados ao AIAAIC casos que envolvem *chatbots* que sugeriram que pessoas se divorciassem, que imputaram crimes à biografia de sujeitos inocentes e, em um caso extremo ocorrido na Bélgica em 2023, estimularam o suicídio de um usuário (Xiang, 2023).

O ChatGPT, talvez o principal representante da nova onda de IA Generativa, é um “Generative Pre-trained Transformer”, ou transformador generativo pré-treinado, um sistema baseado na arquitetura de redes neurais Transformers, que, segundo Vaswani *et al.* (2017), é uma nova arquitetura baseada inteiramente em mecanismo de atenção e que supera modelos anteriores em aplicações de processamento de linguagem natural tanto em termos de qualidade quanto de velocidade. Tecnicamente, trata-se de um LLM, Large Language Model, modelo capaz de gerar

textos com considerável grau de sofisticação a partir do *input* do usuário, por meio de um avançado sistema que avalia as possíveis relações entre palavras dentro de um dado tema e produz textos sempre coesos, mas muitas vezes não apenas vazios e entediantes como objetivamente falsos.

Trata-se, no entender de Gary Marcus, professor do Departamento de Psicologia da New York University e especialista em IA, de uma “máquina de pastiche”. “O que a máquina de pastiche está fazendo é apenas juntar pedaços de texto. Não sabe o que esses textos significam” (citado por Klein, 2023, online).

Note-se que o ChatGPT alcançou estrondoso sucesso logo na sequência de seu lançamento público, batendo todos os recordes de velocidade de adesão de usuários. Em apenas uma semana, alcançou um milhão de utilizadores — um recorde absoluto no mundo digital. Em um mês, foram 57 milhões. Em dois meses, alcançou a simbólica marca de 100 milhões de usuários no mundo todo (Ruby, 2023).

Ajudam a explicar o sucesso do ChatGPT a sua interface simples e intuitiva (o programa aceita comandos em linguagem natural em 26 idiomas) e a qualidade das respostas obtidas, que conseguem perceber o contexto da conversação, identificar ironia e resolver ambiguidades. Está longe de ser perfeito, mas é suficientemente satisfatório para milhões de usuários todos os dias. A última versão do sistema, lançada em março de 2023, por exemplo, pontuou na média entre os 10% melhores candidatos em concursos como o Exame da Ordem dos Advogados de Nova York, o SAT e o GRE, que avaliam conhecimentos linguísticos e matemáticos, entre outros exames (Varanasi, 2023).

Por essas razões, pode-se considerar que o ChatGPT representa um avanço em direção a uma inteligência artificial generalista, ou seja, capaz de executar um vasto número de tarefas, “eventualmente sem a necessidade de criar e rotular manualmente um conjunto de dados de treinamento para cada um” (Radford *et al.*, 2018, p. 1).

Ao atingir grande flexibilidade e capacidade de interpretação semântica, pode, eventualmente, ser usado para substituir professores.

Já agora, relatos de uso do ChatGPT em sala de aula, com ou sem o consentimento e o conhecimento de tutores, multiplicam-se (Roose, 2023; Svrluga; Natanson, 2023).

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADA À EDUCAÇÃO

Segundo relatórios da UNESCO (2019) e UNICEF (2021), a IA tem o potencial de transformar a educação em vários aspectos, tais como personalizar a aprendizagem de acordo com as necessidades e preferências dos alunos; melhorar a avaliação e o feedback; facilitar a colaboração e a comunicação; ampliar o acesso e a inclusão; e apoiar os professores na sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, há motivos para excitação e preocupação no recente campo da Inteligência Artificial Aplicada à Educação (IAED), considerando que o contexto educacional é propício para a análise dos impactos das aplicações de IA nas esferas psicológicas, neurocognitivas, afetivas, sociais e econômicas para indivíduos e sociedade (Holmes; Porayska-Pomsta, 2023).

A este respeito, cabe recordar a famosa citação de Marshall McLuhan, que ao propor que “o meio é a mensagem” (1964, p. 7) engenhosamente instiga a uma reflexão sobre o potencial transformador de novas tecnologias em nossas vidas. Por exemplo, o pensador sugeria, à época, que a televisão, como meio, teve impacto profundo na cultura porque envolvia os espectadores de maneira sensorial e imersiva, alterando assim nossa experiência e percepção do mundo.

Da mesma forma, a internet e as redes sociais têm impactado significativamente como interagimos, compartilhamos informações e construímos nossa identidade — e não apenas a chamada “identidade digital”. Questões relacionadas aos possíveis impactos, tanto positivos quanto negativos, de nossa crescente dependência da tecnologia têm sido objeto de análise dentro do campo da filosofia da tecnologia (Bostrom; Sandberg, 2009). Da mesma forma, a psicologia tem investigado os custos e benefícios associados a diferentes tipos de aprimoramentos tecnológi-

cos, como a utilização de câmeras para registrar experiências, sistemas de agendamento para gerenciar compromissos ou sistemas de navegação por GPS (Hejtmánek *et al.*, 2018). Tais estudos exploram os efeitos dessas tecnologias nas capacidades cognitivas humanas, abrangendo desde a memória de trabalho até as habilidades de navegação espacial.

Entretanto, é notável que, até o momento, houve uma escassez significativa de investigações no âmbito da IAED sobre a possibilidade, os mecanismos e os motivos pelos quais tecnologias ditas inteligentes poderiam efetuar transformações fundamentais na forma como os indivíduos pensam e se comportam. Essa questão transcende a mera avaliação dos impactos das estratégias pedagógicas específicas empregadas pelos sistemas de IAED no desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas dos estudantes.

Filosoficamente, esse cenário suscita uma reflexão profunda sobre o papel das tecnologias em nossa existência. As tecnologias, incluindo as de IA, não são meras ferramentas neutras; elas se tornam agentes ativos na configuração de nossa relação com o conhecimento, a cognição e a própria natureza de ser humano.

No entanto, é importante notar que essa perspectiva não deve ser encarada como uma espécie de determinismo tecnológico, mas sim como um chamado à reflexão ética e à ponderação cuidadosa sobre as consequências imprevisíveis da interação entre seres humanos e tecnologia.

Essa abordagem não busca prever um futuro inalterável ditado pela tecnologia, mas sim enfatizar a responsabilidade moral na criação e utilização de tecnologias de IA. À medida que avançamos na busca por aprimorar nossas habilidades inatas e qualidade de vida por meio da tecnologia, devemos estar cientes de que a tecnologia, seja qual for, pode moldar sociedades e modos de vida de maneiras profundas e muitas vezes imprevisíveis. Portanto, o cerne dessa reflexão reside na necessidade de agir com discernimento e consideração ética, a fim de orientar o desenvolvimento da IA de maneira que beneficie verdadeiramente o campo da educação — e a humanidade.

Uma questão fundamental que emerge desse debate pode ser traduzida nos seguintes termos: qual é o propósito da Inteligência Artificial aplicada à Educação (Holmes *et al.*, 2018; Kay, 2012)? Por exemplo: o objetivo é preparar os estudantes para passar em exames ou ajudá-los a se autorrealizarem, a atingirem seu máximo potencial? Ela deve abordar questões identificadas em departamentos de ciência da computação ou problemas suscitados por educadores em salas de aula ao redor do mundo? Deve substituir funções dos professores ou capacitar os professores? Como a IAED pode ser adaptada para abordar desafios específicos? Qual é o equilíbrio adequado entre a automação de tarefas na educação e o empoderamento dos professores? Quais são os principais desafios éticos e práticos associados à implementação da IAED na educação e como eles podem ser abordados?

Questões desse tipo, entre inúmeras outras, ajudam a ilustrar como o debate ao redor do tema é complexo e como a IAED é antes um campo de problemas do que de soluções, um campo de indagações que devem ser estimuladas antes de serem atacadas por engenheiros e algoritmos distantes do contexto educacional.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o propósito da IAED não é apenas técnico, mas também profundamente ético e pedagógico. A resposta a essas perguntas fundamentais moldará o papel que a IA desempenhará na educação e, por extensão, na sociedade. Se o objetivo principal for apenas preparar alunos para exames, poderemos criar sistemas de IA que se concentrem estritamente em fornecer informações e estratégias de teste, potencialmente negligenciando o desenvolvimento integral dos alunos. Por outro lado, se o objetivo for ajudar os alunos a se autorrealizarem, a IA pode ser projetada para apoiar o desenvolvimento pessoal, adaptando-se às necessidades individuais de aprendizado e incentivando a criatividade e a autonomia.

Além disso, a questão de substituir ou capacitar professores também é crítica. A IA pode ser uma ferramenta valiosa para educadores, ajudando-os a personalizar o ensino e a gerenciar melhor as salas

de aula, mas também pode levantar preocupações sobre a perda do aspecto humano na educação, com implicações difíceis de prever (lembramos, aqui, que o paradigma vigente em IA hoje não tem mais relação com o humano, e sim com a racionalidade, conforme destacamos na primeira parte deste ensaio).

Portanto, a resposta à pergunta sobre o propósito da IAED não é apenas sobre a tecnologia em si, mas sobre os valores e as visões que moldarão seu desenvolvimento e implementação.

Ahmad *et al.* (2020), por exemplo, apresentam alegações sobre as ferramentas de IAED serem “tão eficazes quanto” ou até “mais eficazes” do que um professor humano, mas tais estudos são feitos geralmente em situações restritas, sem fortes evidências de apoio e ignorando a natureza social da aprendizagem. Cabe, neste momento crítico, um olhar duplamente cauteloso sobre as metodologias de investigação que levam a conclusões que podem beneficiar apenas aparentemente alunos e professores — e empresas do setor da educação. Essas alegações de sucesso, completam Holmes e Porayska-Pomsta (2023), são especialmente atrativas em localidades que sofrem da falta de professores experientes ou qualificados. “O argumento é de que, como não há professores suficientes, certamente as ferramentas de AIED podem preencher eficazmente essa lacuna” (p. 13).

Mesmo que se considerem verdadeiras as afirmações sobre a maior eficácia da IA aplicada à educação, considerando “eficácia” meramente como a obtenção de notas médias mais elevadas em testes padronizados, convém questionar qual é o preço disso. Quais são as implicações disso para alunos que eventualmente percam contato com professores humanos?

Além disso, o “tecno-solucionismo”, conforme colocam Holmes e Porayska-Pomsta, aborda sintomas (por exemplo, a falta de professores qualificados) e não a causa (por que faltam professores ou qualificação a eles?). “O problema é apenas adiado: o que acontece quando as ferramentas falham ou precisam ser substituídas?” (2023, p. 13).

Com forte incentivo de corporações privadas e de governos em busca de maior eficácia pedagógica, aplicações de AIED têm recebido recursos vultosos nos últimos anos. Pouco se sabe, contudo, sobre os impactos dessas tecnologias na psicologia humana — especialmente quando aplicadas desde os primeiros anos escolares. Por exemplo: à medida que a criatividade humana é terceirizada para máquinas capazes de produzir textos, sons, imagens estáticas e vídeos ao nosso comando, que tipo de mudança se opera no indivíduo, em um plano mais fundamental?

Como diz Bartoletti (2023, p. 74) o risco do *hype* ao redor de uma tecnologia nova, especialmente uma solução tão apelativa quanto a IA, é de adoção por conveniência. Usamos porque precisamos ou por que a ferramenta está disponível?

RISCOS À CRIATIVIDADE, À CRITICIDADE E À AUTONOMIA

Outro risco da IA é que ela pode reduzir a necessidade de professores e alunos humanos se envolverem na resolução de problemas criativos, no estímulo ao pensamento crítico e na aprendizagem colaborativa. A praticidade e velocidade dos sistemas de IA, com soluções ou respostas prontas, elaboradas por gigantescas “máquinas de pastiche” verbo-visual, podem desencorajar a exploração, a experimentação e a descoberta (Holmes *et al.*, 2019). Por exemplo, os sistemas de IA podem dar aos alunos feedback ou dicas que são muito específicas ou direcionadas, o que pode ser interessante, mas também pode limitar a capacidade de gerar ideias ou soluções alternativas (Chen *et al.*, 2023).

Portanto, é importante projetar sistemas de IA que apoiem em vez de substituir a criatividade humana e que incentivem em vez de restringir a curiosidade e a investigação humana. Essa atrofia também deriva do fato de que a IA “usa dados históricos existentes para responder aos problemas que temos agora, em vez de contribuir para nossa visão da sociedade e de suas necessidades no amanhã” (Bartoletti, 2023, p. 74).

A pesquisadora elenca seis riscos associados ao uso da IA na educação, dos quais destacamos três. Em primeiro lugar, o risco de “Escalonar Ideias Pedagógicas Ruins”, que alerta para a pobreza das evidências, até o momento, sobre os benefícios da IA na educação. Sem evidências fortes, podemos estar apenas escalonando ideias que no futuro se provarão inadequadas — ou até nocivas.

O segundo risco, “Leitura de Emoções e Sentimentos” pode ser combinado ao risco de “ameaças à privacidade”, também citado por Bartoletti (2023). Esses desafios incluem a necessidade de uma análise cuidadosa dos benefícios e riscos associados à coleta de dados que podem ser tão pessoais quanto, por exemplo, escrutinar o estado emocional ou de saúde de certo indivíduo por tecnologias de imagem ou por meio de sensores vestíveis. Além disso, é preciso compreender melhor como as informações resultantes da detecção de estados emocionais podem ser usadas. Alunos poderão ser discriminados ou premiados conforme manifestem angústia, medo, tédio, alegria?

A autora alerta ainda para os perigos do “Incentivo Automático”, que aqui consideramos próximo ao risco de “Erosão da Agência Humana”. Trata-se de uma prática já utilizada por tecnologias de IA, conhecida por “*nudging*”, que busca influenciar o comportamento do usuário por meio de incentivos automáticos. Por exemplo, a assistente pessoal Alexa, da Amazon, incentiva ativamente que seus utilizadores usem expressões como “por favor” e “obrigado”. Parece uma aplicação inofensiva, senão saudável, mas que por outro lado suscita preocupação. Que outros incentivos podem ser programados, no ambiente escolar? Quais os efeitos deles a longo prazo? Poderá haver incentivos, por exemplo, a certas formas de expressão ou mesmo de vestimenta? Alunos com dificuldade de fala, ou com condições sociais vulneráveis, ou fora de um padrão considerado desejável, serão penalizados? Quem estabelecerá tais padrões? Estaremos moldando, com a ajuda da IA, grandes contingentes de “alunos-modelo”, desde a infância?

E ainda: se sofremos incentivos automáticos desde pequenos, quanto de agência nos restará e como teremos consciência desse efeito? De que forma a automação de tarefas e a previsão de comportamento com base em dados históricos podem limitar a criatividade e a capacidade de tomar decisões autônomas, e até revolucionárias, completamente inesperadas, dos alunos?

Esses riscos destacam a necessidade de uma abordagem cuidadosa e ética ao implementar a IA na educação, considerando não apenas os benefícios potenciais, mas também os desafios e preocupações que podem surgir.

Zuboff, em importante obra sobre o capitalismo de vigilância (2019) já alertava para o fato de a IA ser capaz de influenciar ou manipular as preferências, opiniões e emoções de humanos por meio de técnicas persuasivas ou enganosas. Sistemas de IA podem usar estratégias para persuadir os alunos a adotar certas visões ou comportamentos (Chen *et al.*, 2023). Portanto, é importante educar os alunos sobre as implicações éticas, sociais e culturais da IA e desenvolver suas habilidades de letramento crítico e cidadania digital.

A IA também ameaça a criatividade humana em alguns domínios, como arte, música, literatura e design. Os sistemas de IA podem gerar obras originais e novas que desafiam o senso humano de autoria, propriedade e valor (Du Sautoy, 2019).

Portanto, é importante fomentar uma IA centrada no humano que respeite e melhore a criatividade humana e que reconheça e valorize a diversidade e a singularidade da nossa espécie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito além das questões legais, fiscais, comerciais e regulatórias, é importante que as considerações éticas estejam no centro do debate sobre a IA aplicada à educação. E, no que tange a tais considerações, não se trata apenas de “fazer as coisas de modo ético”, como parece ser preocupação da maior parte da comunidade de IAED, mas sobretudo

de “fazer coisas éticas”, como pontua Holmes *et al.* (2021). Em suma, o problema não pode ser, apenas, “como reduzir a evasão escolar de forma ética” (entre outros objetivos pedagógicos), mas, antes disso discutir os próprios princípios que norteiam tais objetivos. No campo da educação, por sua especial sensibilidade, o “por que” implementar uma solução deve ser considerado tão crucial quanto o “como” fazê-lo.

Por conseguinte, salienta-se a importância de realizar uma avaliação abrangente dos impactos decorrentes da implementação da IA considerando tanto as perspectivas de curto quanto de longo prazo. Essa avaliação deve incorporar as vozes das partes interessadas; a saber, alunos, pais, professores e comunidades. Nesse esforço, a justiça e a equidade emergem como aspectos críticos, em relação aos riscos apontados, tanto no que concerne aos possíveis resultados injustos quanto às soluções técnicas destinadas a atenuá-los.

A inovação no ambiente educacional, inclusive pelo uso da IA, deve ser encorajada, mas somente na medida em que se enfatiza a necessidade de uma análise cuidadosa dos riscos e consequências inerentes a isso. Reforçamos ainda a necessidade de ancorar os sistemas de IA em valores humanos, assegurando que esses sistemas não restrinjam a autonomia dos alunos e que respeitem a individualidade como um elemento de contribuição valiosa para o bem-estar coletivo.

Afinal, quando nos atemos somente ao paradigma do “fazer de modo ético”, colocamo-nos em uma posição que pode favorecer governos e corporações interessados em evitar escrutínio jurídico, sem ter em conta que o objetivo final da educação, como ou sem IA, não é apenas a aquisição e troca de conhecimentos, mas também a promoção e o fomento de valores, habilidades e competências.

Sobretudo no campo da educação, é imprescindível estimular um *fazer ético*.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, K. *et al.* Artificial intelligence in education: A panoramic review. **EdArXiv**, 2020. doi:10.35542/osf.io/zvu2n.
- BARTOLETTI, I. AI in education: An opportunity riddled with challenges. *In: The ethics of artificial intelligence in education*. Routledge: 2023.
- BOSTROM, N.; SANDBERG, A. The wisdom of nature: An evolutionary heuristic for human enhancement. *In: J. Savulescu; N. Bostrom (Eds.), Human Enhancement*. Oxford University Press: 2009.
- BRACHMAN, R. J. AI more than the sum of its parts. **AI Magazine**, v. 27, n. 4, 2006.
- BRENNEN, J. **An industry-led debate**: How UK media cover artificial intelligence. 2018.
- CANAVILHAS, J.; ESSENFELDER, R. Apocalypse or redemption: how the Portuguese media cover artificial intelligence. *In: Total Journalism: Models, Techniques and Challenges*. Springer International Publishing: 2022.
- Chen, X.; Cheng, G.; Zou, D.; Zhong, B.; & Xie, H. Artificial Intelligent Robots for Precision Education: A Topic Modeling-Based Bibliometric *Analysis*. **Educational Technology & Society**, v. 26, n. 1, p. 171-186, 2023. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/48707975>.
- CHUI, M.; MALHOTRA, S. **AI adoption advances, but foundational barriers remain**, 2018.
- DODD, M.; GRANT, A.; SERUWAGI, L. **Artificial Intelligence Through the Eyes of the Public**. Worcester Polytechnic Institute, Worcester, 2011.
- DU SAUTOY, M. **The Creativity Code**: Art and Innovation in the Age of AI, 2019. Harvard University Press.
- HEJTMÁNEK, L. *et al.* Spatial knowledge impairment after GPS guided navigation: Eye-tracking study in a virtual town. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 116, 2018.
- HOLMES, W.; PORAYSKA-POMSTA, K. **The ethics of AI in education**. Practices, challenges, and debates, 2023.
- HOLMES, W. *et al.* **Technology-enhanced Personalised Learning**: Untangling the Evidence, 2018. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-08/Study_Technology-enhanced%20Personalised%20Learning.pdf.
- HOLMES, W. *et al.* **Inteligência artificial na educação**: promessas e implicações para o ensino e a aprendizagem, 2019. Porto Alegre: Penso.
- HOLMES, W. *et al.* Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, 2021. doi:10.1007/s40593-021-00239-1.
- KAY, J. AI and education: Grand challenges. **IEEE Intelligent Systems**, v. 27, n. 5, 2012. doi:10.1109/MIS.2012.92.

- KEMPER, J. Incidents of AI misuse are rapidly increasing. **The Decoder**, 2023. Disponível em: <https://the-decoder.com/incidents-of-ai-misuse-are-rapidly-increasing/>.
- KLEIN, E. Transcript: Ezra Klein Interviews Gary Marcus. *The New York Times*, 2023. Podcasts. <https://www.nytimes.com/2023/01/06/podcasts/transcript-ezra-klein-interviews-gary-marcus.html>.
- LEE, K. F. **Inteligência artificial**, 2019. Globo Livros.
- MASLEJ, N. *et al.* **The AI Index 2023 Annual Report, 2023**. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford University, Stanford, CA.
- MCLUHAN, M. **The Gutenberg galaxy: the making of typographic man**, 1964. Toronto: University of Toronto Press.
- MONETTI, D.; LEWIS, C. W. Getting clarity by defining artificial intelligence – a survey. *In: Philosophy and theory of artificial intelligence 2017*, 2018. Springer International Publishing.
- NILSSON, N. J. **The quest for artificial intelligence, 2009**. Cambridge University Press.
- OBOZINTSEV, L. **From Skynet to Siri: an exploration of the nature and effects of media coverage of artificial intelligence**. Doctoral dissertation, University of Delaware, 2018.
- PERRAULT, R. *et al.* **The AI Index 2019 Annual Report**, 2019. AI Index Steering Committee, Human-Centered AI Institute, Stanford University, Stanford, CA.
- RADFORD, A. *et al.* **Language Models are Unsupervised Multitask Learners**, 2018.
- ROOSE, K. Don't Ban ChatGPT in Schools. Teach With It. **The New York Times**, 2023. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/01/12/technology/chatgpt-schools-teachers.html>.
- RUBY, D. **ChatGPT Statistics for 2023** (New Data + GPT-4 Facts). Demand Sage, 2023. Disponível em: <https://www.demandsage.com/chatgpt-statistics/>.
- RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial intelligence: a modern approach**, 2016. Pearson Education Limited.
- SVRLUGA, S.; NATANSON, H. Students use ChatGPT for far more than cheating – **The Washington Post**, 2023. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/education/2023/06/01/students-chatgpt-ai-tools/>.
- TEIXEIRA, J. de F. **O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética**. Editora Paulus, 2016.
- TURING, A. M. Computing Machinery and Intelligence. **Mind**, Volume LIX, Issue 236, October 1950, Pages 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>.
- UNESCO. **Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education**, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.
- UNICEF. **Policy Guidance on AI for Children**, 2021. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>.

VARANASI, L. OpenAI just announced GPT-4, an updated chatbot that can pass everything from a bar exam to AP Biology. Here's a list of difficult exams both AI versions have passed. **Business Insider**, 2023. Disponível em: <https://www.businessinsider.com/list-here-are-the>

VASWANI, A. *et al.* Attention Is All You Need (arXiv:1706.03762), 2017. **arXiv**. <http://arxiv.org/abs/1706.03762>.

XIANG, C. “‘He Would Still Be Here’: Man Dies by Suicide After Talking with AI Chatbot, Widow Says”. **Vice**, 2023. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/pkadgm/man-dies-by-suicide-after-talking-with-ai-chatbot-widow-says>.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano no novo front do poder**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2019.

OS PERIGOS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS A PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DA UNESCO

THE DANGERS OF DIGITAL SOCIAL NETWORKS UNESCO'S PROPOSAL FOR REGULATION

LOS PELIGROS DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES PROPUESTA DE REGULACIÓN DE LA UNESCO

Laís Bueno Tonin³²

Rodrigo Otávio dos Santos³³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as características e funcionamento das redes sociais digitais e seus impactos no desenvolvimento humano da criança e do adolescente, pois estes impactos parecem acarretar mudanças significativas na forma de aprender, além de colaborar para compreensão da importância do letramento digital e leitura crítica dos meios de comunicação em ambiente escolar.

Palavras-chave: Redes sociais digitais. UNESCO. Letramento digital.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las características y funcionamiento de las redes sociales digitales y sus impactos en el desarrollo humano de niños y adolescentes, ya que estos impactos parecen traer cambios significativos en la forma de aprender, además de contribuir a comprender la importancia de Alfabetización digital y lectura crítica de los medios de comunicación en el entorno escolar.

Palabras clave: Redes sociales digitales. UNESCO. Alfabetización digital.

ABSTRACT

The present work aims to present the characteristics and functioning of digital social networks and their impacts on the human development of children and adolescents, as these impacts seem to bring about significant changes in the way of learning, in addition to contributing to understanding the importance of digital literacy and critical reading of **Keywords:** Social Media. UNESCO. Digital literacy.

³² Mestra em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Bacharel em Comunicação Social. Licenciada em Pedagogia e Letras. Coordenadora de cursos e de Educação a distância na Faculdade Alfa Umuarama (UniALFA).

³³ Pós-Doutor em Tecnologia. Doutor em História. Mestre em Tecnologia. Graduado em História. Professor do PPGENT – Uninter. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Redes Sociais Digitais e Educação

REDES SOCIAIS DIGITAIS

A conexão em rede, por meio da internet, é um evento cada vez mais abrangente à população mundial, incluindo o acesso por crianças e adolescentes. Além disso, tornou-se indispensável no mundo globalizado, com seu caráter horizontal, descentralizando a transmissão de informações e conteúdos por meio das plataformas digitais de redes sociais (Lévy, 1999).

Estas plataformas digitais de redes sociais, por sua vez passaram a transmitir informações indiscriminadamente no ciberespaço, supostamente fazendo jus a uma ideia de ambiente democrático e participativo, ampliando a participação de qualquer pessoa tanto em sua comunidade local como global.

Inicialmente é primordial apontar a diferença entre mídia social e rede social. Embora estes conceitos estejam inter-relacionados, é preciso delimitar e caracterizar que não são sinônimos. As redes sociais têm como objetivo conectar pessoas, ampliar a capacidade de conexão entre elas, por meio do compartilhamento de informações, já a mídia é o suporte ou recurso pelo qual se transmite, produz, divulga e compartilha conteúdos, fazendo com que a interação humana fique em segundo plano.

Para exemplificar melhor, a rede social não é um conceito novo na sociedade, pois, independe do mundo digital, já que uma rede social é estabelecer relações entre indivíduos, trocar valores e ter interesses em comum ou objetivos. Para Recuero (2016), a rede social se refere à interação de um grupo de pessoas, compreendido por meio de uma metáfora de estrutura de rede.

Portanto, a rede social é uma estrutura social formada por pessoas que compartilham interesses e objetivos em comum, sendo em ambiente digital ou não, enquanto a mídia social é o uso das tecnologias digitais e recursos como o audiovisual para criar diálogo entre marcas e usuários, e passa a disputar espaço com a mídia tradicional de massa no século XXI.

Para tanto, entende-se as redes sociais digitais como grupos que circulam por mídias digitais, por isso, é fundamental conhecer os seus conteúdos e objetivos como um meio de comunicação e suas particularidades.

Nenhuma tecnologia é neutra do ponto de vista político e econômico, de acordo com Santos (2022), as plataformas de redes sociais digitais são um suporte digital, normalmente com fins lucrativos que agrega pessoas e entidades, centralizando e agindo como conectores, como elos, entre pessoas e empresas.

As redes sociais digitais, bem como as mídias de forma geral, envolvem relações de consumo, exposição e desinformação, o que pode acarretar na insegurança de dados pessoais, fragmentação da atenção, busca por engajamento, mudanças de comportamentos sociais que reclinam para padrão de beleza, preconceitos, dentre outros.

Ao caracterizar as redes sociais, este trabalho busca considerar o quanto essas características impactam na convivência e na segurança da criança e do adolescente que navegam no ciberespaço, além dos aspectos que podem influenciar no desenvolvimento humano desse público considerado vulnerável no aspecto do desenvolvimento cognitivo, social e humano, como apontam Desmurget (2019), ABP (2021) e OMS (2019).

A superexposição nas redes sociais, de acordo com Lanier (2018), altera a capacidade de empatia humana, interferindo nos sentimentos e emoções, o que é significativo para alunos e professores em sala de aula, tendo em vista que atualmente os conteúdos das redes sociais digitais chegam até a sala de aula para serem discutidos. Diante disso, caberá ao professor mediar estas situações que passam pelos conteúdos transversais da educação.

A velocidade em que as informações circulam atualmente das redes sociais digitais, impactam a forma de ensinar e aprender, como no caso da fragmentação das informações, que se fatiam em diversas mídias, sob diferentes vieses. De acordo com Santos (2022), a fragmentação tem consequências negativas, como a dificuldade em manter atenção, especialmente para leituras densas. Dessa forma, as redes sociais impac-

tam crianças e adolescentes, na forma com que aprendem, em relação à atenção e na construção de conhecimentos.

Por outro lado, para Santos (2022), a capacidade de observar múltiplos pontos de vista pode ser positiva, mas cabe ressaltar que a observação dos diversos pontos de vista implica na condição de que o receptor leitor, tenha a capacidade crítica para avaliar essas diversas fontes de informação, o que não é possível garantir para o público infantil e adolescente.

A questão da atenção nas redes sociais é um ponto de destaque por diversos autores, como no caso da fragmentação da atenção já citada. O outro ponto de vista é da economia, que vê na atenção uma nova *commodity*, pois atualmente é difícil reter a atenção do consumidor num universo de mídias e redes sociais que disparam posts simultâneos num *feed* infinito de conteúdos.

Por isso, Davenport e Beck (2002) utilizam um termo que se torna adequado para as redes sociais digitais, que é a “economia da atenção”. Como uma nova moeda de negócios, a atenção é como o combustível do modelo de negócio “rede social”.

Outro ponto de destaque como característica das redes sociais digitais, é o processo de excluir pessoas. Para explicar melhor este conceito, os autores Reis & Tomaél (2017) apontam que sujeitos que não se adaptam à inserção e engajamento nas redes acabam sendo excluídos da digitalização dos processos, como por exemplo, no ambiente de trabalho em que se pode precisar colaborar com o compartilhamento de informações sobre a organização em que se atua, dando publicidade a ela, e, mesmo que não seja obrigatório, o indivíduo se sente na obrigação, para não ter a sensação de exclusão.

É comum no ritmo de interação das redes sociais que se imponha aos usuários as atualizações da rede, conforme aponta Lanier (2018), forçando uma sensação de obrigatoriedade.

O destaque para o qual esta característica é relevante para este trabalho é o impacto que se promove em ambientes escolares, quando crianças e adolescentes que não possuem acesso as redes sociais digi-

tais, como Facebook, Instagram, TikTok e outras, por escolha dos responsáveis, podem sofrer exclusão e serem motivo de *bullying* nas escolas, como apontam Desmugert (2019) e TICKIDS Brasil (2022). Logo, isto revela uma problemática social, na qual o cuidado e monitoramento podem ser socialmente reprovados pela maioria, o que revela o grau de desconhecimento sobre os impactos do acesso prematuro às telas e as redes sociais digitais.

Destaca-se, então, que o ideal é que as famílias conheçam as recomendações da Associação de Pediatria e Neuropediatria do Brasil, pelo Manual “*Menos Telas, Mais Saúde*” (2021), para proteção de crianças e adolescentes, quanto a superexposição precoce aos dispositivos tecnológicos que podem acarretar no uso inadequado das redes sociais digitais por crianças e adolescentes.

É importante destacar que há uma incapacidade civil por parte de crianças e adolescentes, e que de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, são consideradas crianças indivíduos de até 12 anos de idade, e adolescentes entre 12 e 18 anos. Por este motivo, há uma diretriz que cada rede social digital estabelece para o uso seguro, em que aponta a faixa etária adequada para o acesso, mas que na maioria das vezes é desconhecida ou desrespeitada.

Esta responsabilidade das diretrizes, citada pela pesquisa TICKIDS (2021), se dá pelo fato de que crianças podem se deparar em redes sociais digitais com cenas de violência de forma indiscriminada, conteúdos nocivos como automutilação, vazamento de imagens íntimas, intimidação, vazamento de dados pessoais, aliciamento sexual, *cyberbullying*, entre outros.

Por fim, enfatiza-se que as redes sociais digitais requerem cuidado ético e responsabilidade para o uso. Por isso, o diálogo aberto e letramento digital e a leitura crítica para os meios de comunicação se coadunam de forma que possuem o mesmo propósito para o uso responsável destas tecnologias.

A responsabilidade do uso ético das redes sociais digitais, deveria partir da família, da escola e governo, e das plataformas de redes sociais

digitais, ou seja, a responsabilidade cabe a todos os envolvidos, a fim de diminuir os impactos negativos que podem acontecer na formação de crianças e adolescentes na sociedade da informação e do conhecimento.

Visto algumas características das redes sociais digitais, bem como das mídias digitais, os próximos tópicos abordarão alguns conceitos que definem o processo de funcionamento das redes sociais digitais.

ALGORITMO

Algoritmos, para Turing (1936), são um conjunto preciso e bem definido de instruções, executadas passo a passo por uma máquina, e se resumem a instruções que especificam uma sequência de operações realizadas que objetivam resolver um problema, a partir desta execução programada. Na internet, especialmente em plataformas digitais de redes sociais, desempenham o papel fundamental de direcionar os conteúdos para cada usuário de acordo com a preferência pessoal de cada um, elaborando um *feed* que prenda o usuário na plataforma interagindo com os conteúdos que recebe.

Este procedimento é feito para que haja cada vez mais engajamento, ou seja, para que as pessoas fiquem cada vez mais imersas dentro da plataforma escolhida e, assim, consumam mais publicidade.

O algoritmo é capaz de organizar a miríade de dados que circulam na rede, pois de forma desorganizada não teriam valoração efetiva dos conteúdos. Para Silveira & Souza (2020) os sistemas algoritmos estão presentes na maior parte das plataformas que utilizamos cotidianamente na internet. Estão no controle dos fluxos das cidades, rodam por trás do Waze e do Uber, operam a rotina de uma hidroelétrica e distribuem anúncios para nos atingir quando fazemos uma busca de uma determinada palavra ou produto no Google, identificam pessoas em meio a milhares de rostos captados pelas câmeras de vigilância, entre outras aplicações.

Os sistemas algorítmicos também são definidos como um conjunto de rotinas finitas, logicamente encadeadas, não-ambíguas, vinculadas à

estrutura de dados que podem estar reunidas em softwares ou acopladas em dispositivos que operam de modo interligado e visam atingir determinados objetivos na administração e na operação de símbolos, coisas ou pessoas (Seaver, 2019).

No entanto, esta organização controlada dos algoritmos não é clara para os usuários que utilizam as plataformas de redes sociais. Para Santos (2022), as pessoas não percebem as intenções por trás do algoritmo, pois trata-se de um conjunto de regras e procedimentos lógicos invisível ao usuário.

Os usuários que consomem conteúdo nas redes sociais digitais não percebem essas combinações acontecendo, pois trata-se de uma técnica avançada de programação que apenas os programadores responsáveis por essa organização são capazes de compreender.

Partindo novamente do conceito de que nenhuma tecnologia é neutra (Vieira Pinto, 2013) tais sistemas não são isentos, muito menos neutros. Eles visam determinados objetivos e são criados e desenvolvidos para implementá-los, pois boa parte das tecnologias são criadas e mantidas com interesses na lucratividade do negócio.

De acordo com Santos (2022) essas estruturas matemáticas que promovem o uso de aplicativos e, mais especificamente, de redes sociais, existem para captar o máximo de informação possível do indivíduo que as usa, promovendo uma rede mercadológica cujo objetivo final é o lucro dos acionistas de tais redes.

Como aponta Lanier (2018) os usuários são apenas utilizadores da máquina matemática complexa, ou seja, das plataformas de redes sociais, que propõe que o usuário entregue todos os seus dados. Pois é partir destes dados que a entrega de conteúdo personalizado irá engajar, criando uma bolha de conteúdos que a própria máquina considera relevante. Para Sumpter (2019), os algoritmos são os segredos mais bem guardados da indústria da informática, pois não é possível identificar as fórmulas explicitadas em nenhum local.

As plataformas de redes sociais digitais ganham ainda mais poder à medida que armazenam dados dos seus usuários para construir amostras que permitem as empresas de marketing identificarem o que seus consumidores estão propensos para consumir, e por isso, o *microtargeting*³⁴ é muito mais eficiente do que as técnicas massivas de propaganda, pois identifica de forma objetiva o que o consumidor deseja, entregando o produto por meio de publicidade direcionada.

Os sistemas algoritmos aprimoraram a capacidade de tratar e analisar as informações obtidas nas plataformas. Eli Pariser (2012) alertou que essas plataformas filtram nossa comunicação, analisam nossos comportamentos e nos inserem em bolhas de pessoas semelhantes.

Os algoritmos preditivos, são compostos por uma função matemática que pode ser aplicada para uma grande quantidade de dados soltos, em que o propósito é evidenciar padrões capazes de apontar uma tendência. Por isso, quando falamos em algoritmos e redes sociais digitais estamos falando de um modelo de negócio, como aponta Shoshana Zuboff (2020) por meio do conceito de “capitalismo de vigilância”, em que descreve que estas *Big Techs* operam nos vazios legais e nas fragilidades dos órgãos de execução, pois não possuem limites quanto a proteção de dados pessoais e o direito à privacidade dos usuários, nem mesmo se responsabilizam por conteúdos criminosos que podem trafegar livremente nestas plataformas.

Uma vez que o tamanho e popularização das plataformas de redes sociais e seu modelo de gratuidade não pode ser revertido, os governos, como o do Brasil por exemplo, podem cobrar responsabilidade destas plataformas com seus usuários, como por exemplo com a discussão da PL 2630/2020 de 03 de fevereiro de 2020 que discute a responsabilidade

³⁴ *Microtargeting* é o uso de dados do usuário nas plataformas de redes sociais digitais, que identifica em um post que o usuário interagiu ou clicou, e relaciona o interesse em determinado produto, e partir disso, cria um sistema que passa a entregar publicidade daquele produto para o usuário na plataforma. Alguns usuários percebem isso, e costumam achar engraçado os anúncios os perseguirem nas redes sociais digitais, pois ultimamente, basta que você fale sobre um produto próximo ao smartphone, que o processo de *microtargeting* já começa a agir entregando publicidade sobre o produto desejado.

das plataformas digitais quanto ao tráfego de conteúdos criminosos que podem circular, inclusive sendo direcionados para crianças e adolescentes.

A organização daquilo que é postado e disposto no circuito das plataformas de redes sociais digitais, não é realizado livremente pelos seus criadores, de acordo com Silveira (2018). As plataformas possuem sua própria arquitetura de informação que é centralizada, completamente diferente da organização distribuída na internet. O fluxo de acesso aos conteúdos também é definido pelos gestores das plataformas.

Empresas *Big Techs*, segundo O’Neil (2016), fazem com que seus algoritmos precisamente talhados valham sozinhos centenas de bilhões de dólares. A autora chama de Algoritmos de Destruição em Massa (ADM) que são projetos de caixas-pretas impenetráveis, e que torna difícil responder sobre seu modelo. Por isso, tantas empresas deste segmento se esforçam para esconder os resultados de seus modelos ou mesmo a existência deles, pois sempre sob a justificativa que algoritmos são “molho secreto”, o que é imprescindível para os negócios.

No entanto, as empresas que o utilizam esses modelos de algoritmos valiosos, bem como seus profissionais, precisam manter padrões éticos de uso, porque uma coisa é direcionar publicidade, ou um produto de *remarketing* para um consumidor na rede, outra coisa é trazer riscos à humanidade, cerceando a capacidade de senso crítico. A máquina inteligente ingere dados e cospe conclusões, que podem acarretar, segundo O’Neil (2016), na classificação de pessoas, reforçando preconceitos, tornando pessoas vulneráveis como alvo fácil da manipulação dos dados.

Um exemplo é o ChatGPT da empresa OpenAI, um *chatbot* otimizado por Inteligência Artificial (IA) que cria um modelo de linguagem para diálogo, que interage com de forma dialogada com o seu interlocutor, o ChatGPT afirma ser feito de algoritmos, e ainda admite que erra, e não é capaz de omitir opiniões, mas que apenas fornece informações a partir de históricos da própria rede mundial de internet.

O ChatGPT é uma máquina inteligente, que ao mesmo tempo que se revela como inovadora pode apresentar fragilidades, tal como

desinformação, ou homogeneizar a cultura, como por exemplo, ao ser questionado sobre quem inventou o avião, ele afirma ser os irmãos Wright em 1903, o que pode ser do ponto de vista dos Estados Unidos da América, mas ainda assim, dentro das normas técnica do aeroclube da França, o brasileiro Santos Dumont fez o primeiro voo da história.

Se este tipo de tecnologia passa a ser utilizada como ferramenta nas escolas, sem que professores e alunos tenham consciência dos dilemas éticos e os impactos que podem acarretar, torna-se um risco o seu uso sem critério.

Noam Chomsky (2023) corrobora com esta ideia, a partir do artigo que assinou no *The New York Times*, em maio de 2023, afirmando que o ChatGPT e inteligências artificiais semelhantes, trata-se do ataque mais radical ao pensamento crítico, à inteligência crítica e particularmente à ciência que o autor jamais viu antes. E explicou que a única maneira de controlar a evolução tecnológica, é educar as pessoas para autodefesa, ou seja, levar as pessoas a compreenderem o que é isso, e complementa atribuindo um significado político a ferramentas como o ChatGPT, “é basicamente como qualquer outra ideologia ou doutrina. Como é que se defende alguém contra a doutrina neofacista? Educando as pessoas” (Chomsky, 2023, p.1). Os algoritmos a serviço das plataformas de redes sociais digitais, conseguem estruturar um processo de modulação do comportamento humano. Silveira (2018), quando pontua a modulação do comportamento humano que o algoritmo gera nos indivíduos que usam plataformas de redes sociais digitais, destaca que em que num primeiro momento, se faz a captura dos dados, armazena e os classifica, e depois de analisados podem formar perfis e prever comportamentos dos usuários nas plataformas.

Os sistemas algorítmicos modelados como aprendizado de máquinas devem acompanhar os clientes das plataformas em cada passo, reunindo informações precisas sobre cliques, links acessados, tempo gasto em cada página aberta, comentários apagados, tudo para processar um perfil e depois distribuir o seu conteúdo (Silveira, 2018) ou

seja, é ampla a sua capacidade de operar nas plataformas para refinar o máximo possível a preferência de conteúdo dos usuários, gerando uma bolha de conteúdos similares.

Para o uso ético é fundamental que os governos operem para minimizar os impactos que o sistema deste chamado capitalismo de vigilância por Shoshana Zuboff (2020) pode acarretar, e diminuir os impactos negativos da tecnologia sob a sociedade. Um bom exemplo são as leis, como no Brasil a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais LGPD, lei nº 13,709, de 14 de agosto de 2018, que estabelece critérios de proteção dos dados individuais, e a PL 2630 que responsabiliza as plataformas por crimes online.

Nossa relação com as tecnologias e nosso comportamento frente a elas nos torna alvos, como aponta Silveira (2018). A empresa sul-coreana Samsung possui uma patente intitulada “Aparelho e método para determinar o estado mental do usuário”, e foi registrada no escritório coreano em 9 de novembro de 2012, e em 08 de novembro de 2013 no escritório norte-americano, com o número US9928462B2.

A descrição da patente em questão nos permite compreender o potencial do controle que a tecnologia incide sobre nós, portanto, a patente fornece uma indicação para mensurar o que pode interpretar como estado mental do usuário, utilizando a seguinte processo:

Quando a velocidade da digitação usando um teclado é de 23 caracteres por minuto, a frequência de uso da tecla de retrocesso é três vezes ao escrever uma mensagem, a frequência de uso de um sinal é 10, uma iluminância média é de 150 Lux, e um valor numérico de uma localização específica (por exemplo, estrada) é 3, um estado de emoção classificado aplicando os dados do recurso ao modelo de inferência é “susto”, com um nível de confiança de 74% (US9928462B2) (Silveira, p. 41, 2018).

Existem milhares de patentes similares das *Big Techs*, que usam a captura de dados, em que é possível prever o comportamento humano ou até modular, ou seja, alterar, por meio destes algoritmos. Além disso, os algoritmos influenciam o usuário não apenas a comprar um

produto, mas pode convencê-lo de uma ideia e de fatos, se o usuário for vulnerável, ou seja, não for capaz de distinguir fato de opinião, ou até mesmo identificar desinformação.

Esse é o caso de milhares de crianças e adolescentes que estão expostos nas redes sociais em plataformas digitais, engajadas e moduladas por algoritmos, ou seja, são controladas por um serviço que tem como matéria prima o próprio usuário e o engajamento, que é a interação do indivíduo com os conteúdos nas plataformas, em suas variadas interações, como curtir posts, comentar e compartilhar.

Por isso, é preciso compreender de forma crítica cada função e característica que envolvem as plataformas de redes sociais digitais, para que se conscientize os usuários, para que não se tornem um grupo vulnerável aos riscos aos quais estão expostos nas redes sociais. É preciso levar as pessoas a compreenderem o que são e como funcionam as redes, e para isso algumas ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são imprescindíveis

REGULAMENTAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PELA UNESCO

A UNESCO (2023) promoveu, em sua sede em Paris, entre os dias 21 a 23 de fevereiro de 2023, a Conferência Global “Internet for trust”, que reuniu lideranças globais, para organizar as Diretrizes que apoiam o desenvolvimento e implementação de processos regulatórios que visam garantir a liberdade de expressão e o tratamento de conteúdos que coloquem as democracias em risco, assim como, os direitos humanos, além do combate a desinformação.

As diretrizes devem servir como um importante recurso para que formuladores de políticas possam implementar uma regulamentação para as plataformas digitais em suas políticas e práticas, impactando a sociedade civil em defesa e responsabilidade.

A UNESCO (2023) compreende como plataforma digital a ser regulamentada todo tipo de rede ou mídia social, aplicativos de mensagem, mecanismos de pesquisa, lojas de aplicativos, e qualquer plataforma que vise compartilhamento de conteúdo.

De acordo com o relatório, quanto a estrutura das diretrizes, busca-se definir uma regulamentação geral que descreva as responsabilidades das diferentes partes interessadas na promoção de um ambiente de liberdade de expressão, com acesso à informação e direitos humanos, deve incluir os deveres do estado para proteger e cumprir os direitos humanos, atribuindo a responsabilidade das plataformas digitais, o papel das organizações intergovernamentais, o papel da sociedade civil, mídia, do ambiente acadêmico, da comunidade técnica e outros interessados em promover os direitos humanos.

A regulamentação visa, em especial, os sistemas e processos usados pelas plataformas, ou seja, privilegiando um sistema transparente no que se refere ao tratamento de dados dos usuários, bem como na moderação dos conteúdos que devem estar abertos à revisão por um órgão judicial, para tratar da liberdade de expressão, e das questões que envolvem ódio criminoso, incitação à discriminação, hostilidade e violência das redes.

O relatório da UNESCO (2023) ainda estabelece que é essencial que seja promovido o letramento midiático e de informação, por parte das próprias plataformas, com o objetivo de engajar os usuários e envolvê-los criticamente com conteúdos de tecnologia, para que compreendam a rápida evolução da transformação digital diante dos desafios das plataformas.

Com as diretrizes, a regulamentação das plataformas digitais segundo a UNESCO, precisam cumprir cinco princípios fundamentais:

(a) As plataformas respeitam os direitos humanos, a partir da moderação e curadoria de conteúdo com implementação de algoritmo feito por humanos, com moderadores humanos.

(b) As plataformas são transparentes, sendo abertos sobre como operam, com políticas compreensíveis e auditáveis, incluindo transparência sobre as ferramentas, sistemas e processos usados para

moderar e selecionar conteúdos em suas plataformas, inclusive em relação a processos automatizados.

(c) As plataformas capacitam os usuários para entender e tomar decisões informadas sobre os serviços digitais que usam, inclusive ajudando-os a avaliar informações na plataforma.

(d) As plataformas são responsáveis perante as partes interessadas relevantes, aos usuários, ao público e ao sistema regulatório na implementação de seus termos de serviço e políticas de conteúdo, inclusive dando aos usuários direitos de reparação contra decisões relacionadas a conteúdo.

(e) As plataformas conduzem a devida diligência em direitos humanos, avaliando os riscos e impactos sobre os direitos humanos de suas políticas e práticas (Unesco, 2023, p. 9).

O relatório descreve que a regulamentação precisa atingir a proteção das crianças nas redes, tendo em vista que segundo a UNICEF (2017) 1/3 dos usuários da internet no mundo, são crianças.

As crianças têm um status especial, devido ao seu estágio de desenvolvimento, limitada a falta de voz política e ao fato de que experiências negativas na infância podem resultar e consequências ao longo da vida.

Para a violência online baseada em gênero, a regulamentação prevê que as plataformas devem conduzir avaliações anuais de impacto de gênero e direitos humanos, incluindo abordagens algorítmicas para avaliação de risco, com o objetivo de identificar riscos sistêmicos para mulheres e meninas e ajustar regulamentação e práticas para mitigar esses riscos de forma mais eficaz.

A alfabetização midiática e informacional, é o ponto de destaque das diretrizes. A leitura crítica dos meios de comunicação, especialmente das plataformas de redes sociais digitais, é a proposta de uma alfabetização midiática e informação, com amplitude de fomentar uma leitura crítica, mas que certamente tem como ponto de partida a alfabetização midiática e informacional. Esta temática dentro das diretrizes reforça o quanto este tema é relevante para o processo de formação no contemporâneo,

a formação do sujeito, da identidade individual ou coletiva, da cultura, como aponta (Cardoso & Castells, 2005) para sociedade em rede.

A regulamentação propõe haver um foco específico dentro das plataformas digitais, para melhorar a alfabetização midiática dos usuários. A plataforma digital deve considerar que impacta o comportamento do usuário, e que vai além do objetivo de consumo ou engajamento do usuário.

O documento ainda prevê que as plataformas digitais devem implementar tais medidas, para além de seus times de desenvolvedores, mas com a colaboração de organizações especialistas, independentes das plataformas, como autoridades públicas responsáveis pela alfabetização midiática e informacional, com o ambiente acadêmico, sociedade civil, pesquisadores, professores, educadores especializados e organizações juvenis que tratam dos direitos das crianças, e de suas necessidades particulares e especiais.

Ou seja, o documento aponta como alternativa a parceria com professores, educadores, pesquisadores que atuam na alfabetização midiática e informacional, pois é possível considerar que os impactos das plataformas adentram as salas de aulas, por isso, a formação de professores e alunos para alfabetização midiática é relevante e necessário no contexto atual.

Outro apontamento é sobre medidas específicas para integridade das eleições, pois enquanto os órgãos eleitorais e administradores precisam garantir que a integridade do processo eleitoral não seja afetada ou prejudicada pela desinformação e outras práticas prejudiciais, as plataformas digitais devem ter um processo de avaliação de risco específico para qualquer evento eleitoral, por conta do nível de influência das mensagens publicitárias, e o dano potencial que essas mensagens podem ter se usadas contra grupos específicos, como minorias ou vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que esse relatório apontou temas relevantes para o processo de conscientização crítica do uso das redes sociais no mundo,

mas ainda deve ser discutido em outros encontros e outras esferas, além de ter que contar com a boa vontade das plataformas para colocarem em prática as diretrizes de regulamentação, mas sem dúvida, a UNESCO fomentou um debate necessário.

As diretrizes irão contribuir para os processos em andamento em toda a ONU, o relatório da UNESCO (2023) inclui outros debates já agendados para setembro de 2024 como o Pacto Digital Global, além das discussões da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS) e do Fórum de Governança da Internet (IGF), ambos em 2025.

Os governos devem utilizar essas diretrizes de regulamentação para criarem suas próprias leis, e que inviabilizem os danos causados pelas plataformas digitais dentro de uma sociedade, por isso deve ser do interesse de todo Estado priorizar direitos humanos.

Na Europa, a lei “Digital Services Act” DSA (UE, 2022) propõe que as empresas de plataformas digitais sejam transparentes. Embora tenha causado contrariedade das *Big Techs*, a proposta vai de acordo com as diretrizes da UNESCO (2023) para que as plataformas deixem de ser uma caixa preta de algoritmos, e deixem de promover a modulação dos comportamentos humanos.

Após a União Europeia adotar a Lei DSA, o Brasil retoma a PL das *Fake News*, (PL 2.630) que tem como objetivo criminalizar a desinformação com prisão de até 3 anos para quem promover ou financiar notícias falsas, que possam causar dano ao sistema eleitoral ou à integridade física.

Dessa forma espera-se os debates sobre leis e regulamentações das plataformas digitais avancem para criar um ambiente no qual se constitui como um meio de comunicação de massa, mas sem que haja danos aos direitos humanos, garantindo a liberdade de expressão, e combatendo a desinformação que impacta diretamente em como a sociedade constitui sua identidade e forma a sua opinião.

REFERÊNCIAS

- ABP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual “Menos Tela, Mais Saúde”**. São Paulo. 1. ed. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069/90- ECA.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 2630, de 2020. **Lei das Fake News**, Brasília, 2020. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- BRASIL. MEC Ministério da Educação. **PARECER CEB/CNE Nº 2/2022**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-p-ceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2023.
- CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: do conhecimento a ação política**. Centro Cultural de Belém, 2005.
- CHOMSKY, Noam. The False Promise of ChatGPT. **New York Times**, online, 2023. Disponível: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>. Acesso em: 21 set. 2023.
- DAVENPORT, Thomas; H. BECK, Jhon C. **The attention Economy: Understanding the New Currency of Business**. p. 17 Harvard Business Press, 2002.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças**. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.
- LANIER, J. **Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. São Paulo: Intrínseca, 2018.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- O’NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa: como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia**. Santo André, SP: Editora Rua do Sabão, 2020.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [Internet]. Brasília: OMS; [data desconhecida; acesso em 20 ago. 2019]. **Prevenção do suicídio um manual para profissionais de saúde em atenção primária**. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.
- PARISER, E. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- REIS, E. V., & TOMAÉL, M. I. A geração z e as plataformas tecnológicas. **Informação & Informação**, v. 22, n. 2, p. 371-388, 2017.
- SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Redes Sociais digitais na educação brasileira: seus perigos e suas possibilidades**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.
- SEEVER, Nick. Algorithms as culture: Some tactics for the ethnography of algorithmic systems. **Big Data & Society**, 1 dez. 2017, v 4, n.2, p. 2053951717738104.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. *In: SOUZA, Joyce et al.* (org.). **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes sociais**. São Paulo: Hedra, 2018

SILVEIRA, Sergio Amadeu da; SOUZA, Joyce Ariane de Souza. Gestão algorítmica e a reprodução do capital no mercado segurador brasileiro. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 2, p. 15-27, ago./nov. 2020.

SUMPTER, D. **Dominados pelos números: Do Facebook e Google às fake news, os algoritmos que controlam nossa vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

TICKKIDS ONLINE 2021. **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**. [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

TURING, M. Alan. **Os computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem**. 1936. Disponível em: <https://www.wolframscience.com/prizes/tm23/images/Turing.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

UNICEF. **Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital**. NY, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/estado-mundial-infancia-2017.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

UNIÃO EUROPEIA. **Comunicação a Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia**. 2018. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=PT>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNESCO. **Guidelines for regulating digital platforms: A multistakeholder approach to safeguarding freedom of expression and access to information**. Paris, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384031.locale=en>. Acesso em: 5 mar. 2023.

VIEIRA P. A. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Tradução de George Schlesinger. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.


EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS MÍDIAS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO AMBIENTE PEDAGÓGICO

LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL: DESAFÍOS Y POTENCIALES DE LOS MEDIOS Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ENTORNO PEDAGÓGICO

EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND POTENTIALS OF MEDIA AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

Paulo Friesen³⁵
Sara Reinhardt³⁶
Simone Back³⁷
Siderly Almeida³⁸

RESUMO

A educação, como processo dinâmico, é moldada pelas variações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. Este panorama educacional tem sido fortemente influenciado pelo avanço tecnológico, desde a popularização da internet até a emergência da inteligência artificial (IA). Esta análise busca entender o impacto da televisão (smart TV), smartphones e IA na esfera educacional. Dados do IBGE de 2021 indicam que celulares são o principal meio de acesso à internet em quase todos os domicílios brasileiros, com a televisão surgindo como a segunda opção mais popular. Isto evidencia o crescente papel da tecnologia na disseminação de informações e entretenimento. A tecnologia, quando usada de maneira criteriosa, 

³⁵ Professor do Ensino Superior, especialista em Gestão. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2818917925836414> | e-mail: Paulo.friesen@hotmail.com

³⁶ Supervisora do Ensino Fundamental I. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT).

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1312975099080532> | sarareinh@gmail.com

³⁷ Orientadora, licenciada em Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação Física, Ciências, Psicopedagogia, Orientação e Gestão Escolar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT).

Lattes <https://lattes.cnpq.br/1733521874686162> | simoneback1@gmail.com

³⁸ Bibliotecária, pedagoga, licenciada em Filosofia e Letras. Mestre e doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT). Lattes <http://lattes.cnpq.br/9600322657151582>, e-mail | siderlyc@gmail.com

potencial para enriquecer o processo educativo, formando cidadãos críticos e participativos. Por outro lado, com a popularidade do vídeo online, há uma necessidade urgente de conscientização sobre o conteúdo consumido, dada a preocupação com materiais violentos, sensacionalistas e enganosos. A integração de TV e vídeo em salas de aula não busca substituir métodos tradicionais, mas potencializá-los. A abordagem audiovisual oferece uma alternativa mais envolvente e visualmente rica, atendendo a variados estilos de aprendizagem. No contexto da IA, apesar de suas promissoras possibilidades para a educação, como personalização do ensino e automação de processos, ela não está isenta de desafios. A adoção efetiva da IA engloba desde questões técnicas até preocupações éticas.

Palavras-chave: Educação digital. Formação de Professores. Inteligência Artificial.

ABSTRACT

Education, as a dynamic process, is shaped by social, political, economic, and cultural changes over time. This educational landscape has been heavily influenced by technological advancements, from the popularization of the internet to the emergence of artificial intelligence (AI). This analysis seeks to understand the impact of television (smart TV), smartphones, and AI in the educational sphere. Data from IBGE in 2021 indicate that cell phones are the primary means of internet access in almost all Brazilian households, with television emerging as the second most popular option. This shift highlights the growing role of technology in disseminating information and entertainment. When used judiciously, technology has the potential to enrich the educational process, shaping critical and participative citizens. On the other hand, with the popularity of online video, there's an urgent need for awareness about consumed content, given concerns about violent, sensationalist, and deceptive materials. Integrating TV and video into classrooms doesn't aim to replace traditional methods, but to enhance them. The audiovisual approach offers a more engaging and visually rich alternative, catering to various learning styles. In the context of AI, despite its promising potential for education, such as personalized teaching and process automation, it's not without challenges. Effective AI adoption spans from technical issues to ethical concerns.

Keywords: Digital Education. Teacher Training. Artificial Intelligence.

RESUMEN

La educación, como proceso dinámico, se moldea por las variaciones sociales, políticas, económicas y culturales a lo largo del tiempo. Este panorama educativo ha sido fuertemente influenciado por el avance tecnológico, desde la popularización de internet hasta la emergencia de la inteligencia artificial (IA). Este análisis busca comprender el impacto de la televisión (smart TV), los smartphones y la IA en el ámbito educativo. Datos del IBGE de 2021 indican que los teléfonos móviles son el principal medio de acceso a internet en casi todos los hogares brasileños, con la televisión emergiendo como la segunda opción más popular. Este cambio destaca el creciente papel de la tecnología en la difusión de información y entretenimiento. Cuando se utiliza de manera juiciosa, la tecnología tiene el potencial de enriquecer el proceso educativo, formando ciudadanos críticos y participativos. Por otro lado, con la popularidad del video en línea, existe una necesidad urgente de concienciación sobre el contenido consumido, dada la preocupación por materiales violentos, sensacionalistas y engañosos. La integración de TV y video en las aulas no busca reemplazar métodos tradicionales, sino potenciarlos. El enfoque audiovisual ofrece

una alternativa más atractiva y visualmente rica, satisfaciendo diferentes estilos de aprendizaje. En el contexto de la IA, a pesar de sus prometedoras posibilidades para la educación, como la personalización de la enseñanza y la automatización de procesos, no está exenta de desafíos. La adopción efectiva de la IA abarca desde cuestiones técnicas hasta preocupaciones éticas.

Palabras clave: Educación digital. Formación de profesores. Inteligencia Artificial.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que sofre modificações conforme alteram-se as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. São mudanças correlacionadas e em geral, mais perceptíveis de uma geração para outra. Com o avanço da tecnologia e a proliferação dos meios de comunicação de massa, o advento da rede mundial de computadores, das redes sociais e, por último, da inteligência artificial, surgiram também outras possibilidades para explorar conteúdos escolares e para diversificar as metodologias de aprendizagem.

Este estudo tem por objetivo explorar tanto a influência da televisão (smart TV) e do celular (smartphone) quanto da inteligência artificial e suas perspectivas para o campo da educação. Destaca-se a necessidade da incorporação desses recursos nos processos de ensino e de aprendizagem, e o desafio de uma prática de ensino consciente que leve a uma visão crítica no acesso à internet, às redes sociais digitais e ao uso de inteligência artificial.

A integração das mídias e o uso de IA nas práticas pedagógicas pode tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. No entanto, é importante que o educador seja criterioso na seleção dos conteúdos e no modo de utilizar a tecnologia, estando atento aos impactos na formação dos alunos. O uso das tecnologias no ambiente educacional não é isento de desafios e demanda uma abordagem estratégica e responsável.

O professor desempenha um papel fundamental como mediador e orientador, auxiliando os alunos a desenvolverem uma visão crítica

sobre os conteúdos veiculados visando a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento.

Dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), divulgados em setembro de 2022, apontam que em 2021 “o telefone celular continuou na liderança, sendo o principal equipamento de acesso à internet em 99,5% dos domicílios. Na segunda posição, pela primeira vez, agora aparece a televisão, opção de acesso mais utilizada em 44,4% dos domicílios”, o que significa uma alteração no ranking de dispositivos usados para acessar a internet.

A apropriação das linguagens e informações tecnológicas é essencial para preparar os alunos para lidar com o mundo da informação em constante mudança. Portanto, a influência da tecnologia na sociedade e na educação é inegável. Quando utilizada de forma consciente, ela pode ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo educacional e desenvolver cidadãos críticos, informados e participativos na sociedade contemporânea.

Com a ascensão da internet e dos dispositivos móveis, o vídeo também encontrou um novo e poderoso espaço de expressão. Plataformas de *streaming*, redes sociais e canais de compartilhamento de vídeos permitiram que indivíduos e criadores de conteúdo produzissem e disseminassem materiais de maneira acessível e global. Esse cenário democratizado de produção e consumo de vídeo abriu novas possibilidades para a criatividade, o engajamento e a expressão pessoal.

No entanto, o crescente papel da televisão e do vídeo na vida das pessoas também levanta questões importantes. A disseminação de informações e entretenimento através desses meios pode ser tanto benéfica quanto prejudicial. A preocupação com conteúdos violentos, sensacionalistas e enganosos tem sido objeto de debates sobre a responsabilidade social das emissoras e plataformas de vídeo. Além disso, a

exposição excessiva a esses conteúdos pode levar a problemas de saúde, como o sedentarismo e a falta de interação social.

Diante desses desafios, surge a oportunidade de utilizar a televisão e o vídeo de forma consciente e responsável no ambiente educacional. Nas escolas, esses recursos podem ser aproveitados como aliados para enriquecer o processo de aprendizagem e torná-lo mais envolvente para os alunos. Documentários, programas educativos, aulas virtuais e tutoriais podem complementar as lições tradicionais, trazendo temas complexos à vida de forma visualmente estimulante.

A integração de TV e vídeo no contexto educacional não visa substituir o método tradicional de ensino, mas sim complementá-lo e potencializá-lo. Ao adaptar o conteúdo para um formato mais atraente, os educadores podem engajar os estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa. Além disso, a abordagem audiovisual pode ser particularmente útil para alunos com diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva.

Quanto aos avanços significativos da Inteligência Artificial e de suas promissoras potencialidades na educação, é importante reconhecer que a aplicação eficaz desta tecnologia não é um processo simples e direto. Enquanto a implementação da Inteligência Artificial (IA) na educação pode oferecer diversas vantagens, ela também apresenta vários desafios significativos. Estes são muitas vezes multifacetados, variando de questões técnicas a preocupações éticas, e impactam tanto a eficácia da IA no ensino quanto a sua percepção pelos envolvidos no processo educacional.

Essas tecnologias tornam-se objeto de estudo e aprofundamento neste capítulo, em que procuramos abordar de modo objetivo e simples, como podem auxiliar o professor em seu fazer diário e os principais desafios que se apresentam e que precisam ser superados.

TECNOLOGIA E MUDANÇAS NA ESCOLA

Em menos de 50 anos foram vivenciadas muitas mudanças. O professor que ministrava aulas neste período saiu da máquina datilográfica, do uso do mimeógrafo para cópias em grande escala, do retroprojetor com lâminas escritas manualmente, das aulas e provas em que praticamente tudo era escrito no quadro com giz e transcrito pelo aluno, para ambientes de estudo completamente diferentes, com smart TVs em sala de aula, com *datashow*, acesso à rede mundial de computadores aliado ao fato de que praticamente, cada um dos alunos, tem acesso individual à rede mundial de computadores, muitos com celulares.

A inovação tecnológica modificou a vida em sociedade e, para o professor, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, as mudanças foram consideráveis. Mas, se por um lado o ambiente de estudo e a dinâmica alteraram-se, por outro, ficou mais difícil para o professor entreter o aluno nos assuntos afetos à grade nacional curricular, pois em um ambiente repleto de informações, se a aula não for bem elaborada de modo que se destaque deste ambiente pulverizado de informações, a atenção do estudante pode dispersar-se, e este é um dos maiores desafios para o processo educacional atual.

Gómez (2014) deixa explícito que, sem qualidade na comunicação e sem o uso de tecnologia, as metodologias de ensino carecem de ferramentas para o cumprimento do seu papel. Adota o termo *educomunicação* para se referir ao fenômeno ensino-aprendizagem na modernidade, considerando a pluralidade de estímulos e recursos técnicos e visuais instigantes produzidos por estratégias de produção, circulação e distribuição de informação e de conhecimento.

Gomez (2014) alerta sobre o papel da comunicação, afirmando que ela não funciona somente para passar informações, pode ser trabalhada em uma dimensão maior na educação, incluindo temas como a família, o bairro, as ruas, as instituições sociais, as regras, as estruturas

de poder. Isto trará uma sociedade e um aluno mais reflexivo, portanto mais consciente para a cidadania e para a vida em sociedade. Fica claro que o discurso em sala de aula deve não só mediar docente e discente dentro da tradição propedêutica da construção do conhecimento, mas ter outros dispositivos associados, como internet, redes sociais, televisão, rádio e outras mediações como constituidoras de sentidos.

Para entendermos a profundidade da mudança cultural antes e depois da difusão da rede mundial de computadores na era da revolução tecnológica, citamos Mead conforme segue:

Nosso pensamento nos amarra no passado, ao mundo tal como existia na época de nossa infância e juventude; nascidos antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que esta significa. Os jovens da nova geração, ao contrário, assemelham-se aos membros da primeira geração nascida em um país novo. Devemos aprender junto com os jovens a forma de dar os próximos passos. (Mead, 1972, *apud* Martín-Barbero, 2011, p. 131)

O ensino escolar sequencial e linear, está baseado no livro, mas o aluno está voltado para outras linguagens e saberes que circulam na sociedade. É necessário pensar a tecnologia educativa, nos diz Martín-Barbero (2011), como uma ferramenta para o ensino, o uso desta tecnologia no meio escolar precisaria estar acompanhado da mudança no modelo de comunicação, ou seja, na própria maneira de ensinar.

Aprende-se pela descoberta, pela tentativa e erro. Mais que acumular informações é necessário apreender as tecnologias e delas fazer uso (Martín-Barbero, 2011). A escola precisa entender que a educação não é um monopólio exclusivo dela, e que há outras formas de aprender e ensinar que devem ser consideradas na atualidade.

A aprendizagem tem influências da escola e de toda sociedade, nada mais justo que na aprendizagem sejam incorporadas ferramentas no processo de ensino inclusivo. A escola precisa ser capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Nesse sen-

tido, imprescindível saber que “O saber utilizar a tecnologia centra-se em cinco dimensões, sendo domínio de ferramentas, grau de eficiência na utilização, competências profissionais, formação docente e representação do professor no século XXI” (Pedro, Wunsch, Pedro, Abrantes, 201, p. 937)

A escola deve reconhecer a mídia como uma fonte de aprendizagem e compreender seu impacto nas diferentes audiências e grupos sociais envolvidos na educação.

A mídia desfruta de um alcance massivo e onipresente, atingindo as mais diversas pessoas, incluindo crianças e jovens. Seu poder de influência se estende aos valores, comportamentos, crenças e percepções da realidade. Nesse contexto, é essencial que a escola assuma uma postura crítica e reflexiva sobre o papel da mídia na formação dos indivíduos.

Ao considerar a mídia como uma fonte de aprendizagem, a escola pode aproveitar o potencial educativo dos conteúdos midiáticos, utilizando-os de forma consciente e planejada em atividades pedagógicas. Documentários, programas educativos, noticiários, reportagens e outros conteúdos midiáticos podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, trazendo informações atualizadas e contextualizadas para os Aléms disso, a compreensão do grau de influência midiática é crucial para preparar os alunos para uma vivência crítica e consciente da mídia. A educação midiática é uma abordagem relevante que visa desenvolver habilidades de análise e interpretação das mensagens midiáticas. Os estudantes devem aprender a questionar os discursos, identificar possíveis vieses e entender como as estratégias de persuasão são utilizadas na mídia.

A mídia também desempenha um papel importante na construção de identidades e representações sociais. A escola precisa estar atenta aos estereótipos e imagens que são veiculados pela mídia, especialmente em relação a grupos minoritários e marginalizados. Promover a diversidade e a representatividade nos conteúdos educacionais é essencial para combater preconceitos e contribuir para uma sociedade mais inclusiva. A abordagem crítica das mídias não significa rejeitar ou proibir o acesso

às produções audiovisuais, mas sim utilizar esses recursos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. O educador pode promover debates, discussões e atividades que explorem diferentes pontos de vista e perspectivas, estimulando a formação de opiniões embasadas e a construção de um pensamento autônomo.

Monteiro (2012, p. 21) relata que:

Se antes do advento da tecnologia da informação a escola já tinha dificuldades em desenvolver práticas eficientes de ensino-aprendizagem, hoje se pode dizer que esse problema ganhou novas roupagens, haja vista que há a necessidade de se dominar o uso de ferramentas tecnológicas, como a televisão, e trazê-las para o contexto educacional de forma a desenvolver metodologias que contribuam para uma educação eficaz.

A adaptação da televisão e outras mídias ao cenário educacional requer um esforço colaborativo entre educadores, instituições de ensino e desenvolvedores de conteúdo. A criação de metodologias de ensino que integrem a tecnologia de maneira estratégica e significativa é essencial para otimizar os resultados educacionais. A televisão e outras mídias podem ser usadas para complementar as aulas, trazendo exemplos práticos, apresentando conteúdos de forma mais visual e envolvente, além de promover a interatividade com os alunos por meio de atividades colaborativas e debates virtuais.

De acordo com Kemp (2023), há 181 milhões de brasileiros com acesso à internet, aproximadamente 84,3% da população do país. São mais de 152 milhões de pessoas que usam as mídias sociais, considerando que um mesmo indivíduo pode fazer parte de mais de uma rede social digital, o equivalente a 83,8% da população total usou pelo menos uma plataforma de mídia social em janeiro de 2023.

Considerando que 33% da população têm menos de quarenta anos, e que os nascidos depois de 1995 tiveram contato com computadores

e celulares desde a infância, hoje estes passam grande parte do seu dia conectados às redes sociais digitais.

As abordagens acima apontadas, nos fazem refletir de como a rede mundial de computadores tornaram vastas, permeáveis e incalculáveis a quantidade de pessoas difusoras de opiniões, saberes, conhecimento e até mesmo de inverdades (*fake news*), uma dimensão comunicativa jamais pensada antes da revolução tecnológica trazendo um grande desafio aos profissionais da educação, conforme aponta Gómez (2014, p.10):

Assim a educação formal é convidada a não ter medo de trazer para o seu corpo os meios de comunicação, fazendo-os funcionar em duas dimensões articuladas: como elemento de aproximação do jovem, naturalmente envolvido com as videotecnologias: a internet, os videogames, as redes sociais, e como objeto de análise e instância para a descoberta dos mecanismos de produção midiática.

O objetivo atual seria uma escola que eduque para a vida formando alunos que tenham a capacidade de produção de emissões e interlocução reais, e não somente como receptores de informação e conhecimento. Assim, a formação do professor e sua didática diária, aliadas aos investimentos tecnológicos na estrutura escolar e conseqüentemente na sala de aula, necessários para esta transformação na maneira de ensinar, precisam ser desenvolvidos e aperfeiçoados, pois o professor só conseguirá reter a concentração e foco do aluno, caso a fluidez da aula seja compatível com o mundo e diversidades de informações que o próprio aluno já se depara em seu cotidiano. Em palavras mais simples e diretas, a aula precisa ser cada vez mais participativa, inclusiva, interdisciplinar, com a participação do aluno buscando o conhecimento.

Mas não podemos ser inocentes a ponto de não perceber que democratizando o acesso à informação, a difusão de informações, em especial através da internet, se dá de forma desigual perante a coletividade mundial. O Brasil, país continental, a título de exemplo, possui diferentes

operadoras de telefonia celular, diversas zonas de “sombra” no tocante a sinal, malha de fibra ótica muito restrita, dentre outros diversos fatores que não distribuem de forma igualitária este acesso a informações.

Outra tecnologia que vem despontando com bastante força no último ano é a Inteligência Artificial, foco de nosso próximo tópico.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma força propulsora de transformações significativas na educação. Uma de suas principais vantagens reside na personalização do ensino, possibilitando que cada estudante receba uma experiência de aprendizagem adaptada às suas necessidades individuais. Isso é alcançado por meio do uso de algoritmos que analisam os dados de aprendizagem dos estudantes, identificando seus pontos fortes e áreas de aprimoramento (Silveira; Vieira Junior, 2017).

A IA pode ser usada para automatizar tarefas administrativas, permitindo que os professores dediquem mais tempo ao ensino e à interação com os estudantes. Além disso, a IA pode auxiliar no monitoramento do desempenho dos alunos, identificando padrões de aprendizagem e propondo estratégias de ensino mais eficazes (Pereira, Lehmann e Oliveira, 2021).

As potencialidades da IA na educação vão além das salas de aula convencionais. Plataformas de ensino online, por exemplo, podem se beneficiar enormemente da IA para proporcionar experiências de aprendizagem adaptativa e personalizada. A IA também tem potencial para melhorar a acessibilidade na educação, fornecendo recursos como tradução automática, legendagem e leitura em voz alta, entre outros. Isso pode contribuir significativamente para a democratização do acesso à educação e a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e contextos (Silveira; Vieira Junior, 2017).

A Inteligência Artificial também tem potencial para atuar como um facilitador na aprendizagem colaborativa. Por exemplo, a IA pode conectar alunos que estão trabalhando em projetos semelhantes ou que têm habilidades complementares, incentivando a colaboração e a aprendizagem em grupo. Também pode ajudar os professores a identificar as dinâmicas de grupo e a ajustar estratégias de ensino para promover uma colaboração mais efetiva (Silveira; Vieira Junior, 2017).

Um dos principais desafios é o medo e a resistência à mudança, que podem ser encontrados tanto entre os professores quanto entre os alunos (Parreira, Lehmann e Oliveira, 2021). A falta de familiaridade com a tecnologia, as preocupações sobre a privacidade dos dados e o medo de ser substituído por uma máquina são fatores que podem levar à relutância em adotar a IA na educação. Para superar esses obstáculos, é crucial garantir uma formação contínua dos professores e desenvolver habilidades para lidar com as tecnologias de IA.

Há também preocupações éticas significativas associadas ao uso de IA na educação. Entre elas, a questão da privacidade dos dados dos alunos é primordial. Com a IA analisando e armazenando grande quantidade de dados sobre os alunos para personalizar a experiência de aprendizagem, torna-se fundamental garantir que esses dados sejam tratados de maneira ética e segura (Parreira, Lehmann e Oliveira, 2021).

Nesse sentido existe o risco de que a IA, se mal aplicada, possa ampliar as desigualdades existentes no sistema educacional, em vez de ajudar a mitigá-las. Por exemplo, se as tecnologias de IA estiverem disponíveis apenas para um subconjunto de estudantes, isso poderia levar a um aumento na disparidade de resultados educacionais (Silveira; Vieira Junior, 2017). Portanto, a implementação de IA na educação deve ser feita de maneira responsável e inclusiva, garantindo igualdade de acesso e oportunidades para todos os alunos.

É crucial garantir a privacidade e a segurança dos dados dos estudantes. As políticas de privacidade devem ser claras e transparentes, garantindo que os estudantes e seus pais ou responsáveis entendam como seus dados são utilizados e estejam confortáveis com isso. Além disso, medidas de segurança robustas devem ser implementadas para proteger esses dados contra acessos não autorizados ou uso indevido (Parreira, Lehmann e Oliveira, 2021).

Para que a IA seja efetivamente utilizada na educação, é importante envolver todos os *stakeholders* no processo de implementação. Educadores, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas devem colaborar para criar um ambiente educacional inovador e justo, onde a IA pode ser utilizada de forma efetiva e ética (Silveira; Vieira Junior, 2017).

Em relação à formação de professores, é crucial oferecer oportunidades de formação contínua e desenvolver habilidades para lidar com as tecnologias de IA. Os educadores devem ser capacitados não apenas para utilizar essas ferramentas, mas também para entender como elas funcionam e quais são as suas implicações éticas e pedagógicas. Isto permitirá que eles possam se sentir confiantes para integrar a IA nas suas práticas de ensino e para abordar quaisquer preocupações ou questões que possam surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, na construção deste estudo, que o professor deve estimular o uso da tecnologia, mas deve sempre estar alerta acerca da necessidade de orientação e educação digital, para o uso responsável dos meios de comunicação. Acesso a notícias sem valor cultural, desperdício de tempo em assuntos inúteis e sem relevância, troca do necessário período de sono por jogos on-line, difusão de notícias sem consulta a fontes visando verificar a veracidade dos fatos, ajudando portanto a divulgar *fake news*, as influências das informações digitais sobre os

pensamentos e comportamentos ou mesmo o excesso de horas diárias vinculadas a estas atividades devem ser fonte de preocupação e abordagem no ambiente escolar, visando o aproveitamento com qualidade deste novo e complexo mundo digital.

Como mediador do processo de aprendizagem, o professor tem o desafio de estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e o mundo em que os alunos estão inseridos. Nesse contexto, a televisão e outras mídias audiovisuais se tornam importantes recursos que podem enriquecer e contextualizar o ensino. O educador pode selecionar trechos de programas ou noticiários que se relacionem aos assuntos estudados, estimulando debates e reflexões sobre questões atuais e relevantes para a vida dos estudantes.

É primordial que o educador exerça um olhar crítico em relação aos conteúdos veiculados pela TV e outras mídias. Nem tudo que é apresentado nas telas é de qualidade ou confiável, e cabe ao professor selecionar cuidadosamente o material a ser utilizado em suas aulas, considerando a relevância, a veracidade e a adequação dos conteúdos ao contexto educacional.

Com relação à Inteligência Artificial, frente aos desafios e potencialidades que esta apresenta, torna-se claro que a sua aplicação na educação requer uma abordagem estratégica e responsável. Isso significa que a implementação dessa tecnologia deve ser feita de forma consciente, considerando não apenas os benefícios que pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, mas também os desafios éticos e práticos que apresenta.

Também é fundamental garantir que a IA seja utilizada de maneira inclusiva e justa. As tecnologias devem ser implementadas de maneira a garantir igualdade de acesso e oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias pessoais ou contextos educacionais. Isto envolve garantir que as ferramentas de IA sejam

acessíveis e possam ser utilizadas de forma eficaz por todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais ou que vivem em áreas remotas.

Por fim, fiquemos com as palavras de Fernandes Junior, Almeida e Almeida (2022): “Assim como ocorre com a Educação, a tecnologia é vista como aliada para contribuir de modo rápido e preciso com a solução dos problemas que assolam a humanidade, melhorando a sua qualidade de vida”.

REFERÊNCIAS

FERNANDES JUNIOR, A. M.; ALMEIDA, F. J. de.; ALMEIDA, S. DO C. D. de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 620-643, jul. 2022.

GÓMEZ, Orozco Guillermo. **Educomunicação, recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

KEMP, Simon. **Digital 2023: Brasil**. Disponível em: https://datareportal-com.translate.google.com/reports/digital-2023-brazil?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITE-LLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova era de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

MONTEIRO, Raimunda do Socorro Sousa dos Santos. **Proposta de utilização da televisão como recurso de aprendizagem na escola estadual professora Josefa Jucileide Amoras Colares**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá, 2012. Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/PROPOSTA-DE-UTILIZA%C3%87%C3%83O-DA-TELEVIS%C3%83O-COMORECURSO-DE-APRENDIZAGEM-Raimunda-do-Socorro.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n. 113, p. 975-999, out.-dez. 2021.

PEDRO, N., WUNSCH, L., PEDRO, A.; ABRANTES, P. (2010). **Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI** (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). 1º Encontro Internacional TIC na Educação (ticEduca-2010).

SILVEIRA, A. C. J. da; VIEIRA JUNIOR, N. A Inteligência Artificial na Educação: Utilizações e Possibilidades. **Interritórios**, v. 5, n. 8, p. 206-217, 2019.

LA TENEREZZA COME PEDAGOGIA IN FRANCESCO D'ASSISI

TENDERNESS AS PEDAGOGY IN FRANCISCO DE ASSIS

A TERNURA COMO PEDAGOGIA EM FRANCISCO DE ASSIS

Sidney Damásio Machado³⁹

RIEPILOGO

Questo studio bibliografico e qualitativo affronta la Pedagogia della “tenerezza” e riflette l'importanza di questo concetto nel contesto politico attuale. Il testo considera l'aumento dei leader politici che non danno valore alla vita umana e tendono a relativizzarne l'importanza quando entra in conflitto con interessi economici o privilegi di gruppi specifici. Evidenzia inoltre la polarizzazione, l'intolleranza e la violenza nel dibattito politico, nonché la mancanza di dialogo tra le nazioni, che può portare a conflitti armati. Lo studio menziona anche le sfide create dalla diffusione di informazioni false, che portano alla cosiddetta “era della post-verità”. Non sempre i progressi tecnologici si traducono in una migliore qualità della vita per tutti e l'individualità delle persone viene spesso trascurata. Il dialogo e il rispetto per l'altro sono fondamentali, ma sembrano essere in declino, sostituiti dalla violenza e dalla negazione di chi viene percepito come diverso, come gli stranieri e i migranti. Considerando soprattutto le Fonti francescane e il contenuto dell'Enciclica Fratelli Tutti, la pedagogia francescana della tenerezza si presenta come un'alternativa all'individualismo che si è ampliato, tra gli altri fattori, a causa dei progressi tecnologici digitali.

Parole chiave: tenerezza; Pedagogia. Tecnologia.

ABSTRACT

This bibliographic and qualitative study addresses Pedagogy of “tenerezza” (Pedagogy of tenderness), and reflects the importance of this concept in the current political context. The text considers the increase in political leaders who do not value human life and tend to relativize its importance when it conflicts with economic interests or privileges of specific groups. It also highlights polarization, intolerance and violence in political debate, as well as the lack of dialogue between nations, which can lead to armed conflicts. The study also mentions the challenges created by the dissemination of false information, leading to the so-called “post-truth era”. Technological advances do not always result in a better quality of life for everyone, and people's individuality is often disregarded. Dialogue and respect for others are fundamental, but they seem to be in decline, replaced by violence and denial of those who are perceived as different, such as

³⁹ Doutor em Teologia Espiritual pela Pontificia Università Gregoriana de Roma. Professor do Studium Theologicum e professor visitante do Pontifício Ateneo S. Anselmo e da scuola Superior de Estudos Franciscanos. freisid@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7199640498840119>

foreigners and migrants. Considering, above all, the Franciscan Sources and the content of the Encyclical Fratelli Tutti, the Franciscan pedagogy of tenderness is presented as an alternative to individualism that has expanded, among other factors, due to digital technological advances.

Keywords: Tenderness; Pedagogy. Technology.

RESUMO

Este estudo de caráter bibliográfico e cunho qualitativo aborda Pedagogia da “*tenerenza*” (Pedagogia da ternura), e reflete a importância desse conceito no contexto político atual. O texto considera o aumento de líderes políticos que não valorizam a vida humana e tendem a relativizar sua importância quando entra em conflito com interesses econômicos ou privilégios de grupos específicos. Também destaca a polarização, a intolerância e a violência no debate político, bem como a falta de diálogo entre nações, que pode levar a conflitos armados. O estudo menciona ainda os desafios criados pela disseminação de informações falsas, levando à chamada “era da pós-verdade”. Os avanços tecnológicos nem sempre resultam em uma melhor qualidade de vida para todos, e a individualidade das pessoas muitas vezes é desconsiderada. O diálogo e o respeito ao outro são fundamentais, mas parecem estar em declínio, substituídos pela violência e pela negação daqueles que são percebidos como diferentes, como estrangeiros e migrantes. Considerando, sobretudo, as Fontes Franciscanas e o conteúdo da Encíclica Fratelli Tutti, a pedagogia franciscana da ternura é apresentada como alternativa ao individualismo que tem se ampliado, entre outros fatores, em razão dos avanços tecnológicos digitais.

Palavras-chave: Ternura; Pedagogia. Tecnologia.

INTRODUZIONE

Nel capitolo quinto dell’Enciclica Fratelli tutti, quando sviluppa il tema “La migliore politica”, Papa Francesco parla del modo in cui la realtà evangelica dell’amore può essere vissuta nell’ambiente della politica. Nello sviluppare questo argomento, Francesco ci indica come dare solidità e visibilità all’amore attraverso atteggiamenti e azioni concrete. Tra gli esempi di come farlo, il Pontefice propone il tema molto francescano della tenerezza:

Anche nella politica c’è spazio per amare con tenerezza. «Cos’è la tenerezza? È l’amore che si fa vicino e concreto. È un movimento che parte dal cuore e arriva agli occhi, alle orecchie, alle mani. [...] La tenerezza è la strada che hanno percorso gli uomini e le donne più coraggiosi e forti». In mezzo all’attività politica, «i più piccoli, i più deboli, i più poveri debbono intenerirci: hanno “diritto”

di prenderci l'anima e il cuore. Sì, essi sono nostri fratelli e come tali dobbiamo amarli e trattarli» (*Fratelli tutti*, 194.).

Delle cinque volte in cui compare la parola *tenerenza* nella *Fratelli Tutti*, tre si ritrovano nel numero 194, proprio associata al tema della politica e dei rapporti sociali con i meno fortunati. La convergenza delle occorrenze in questo numero specifico dell'enciclica papale non è una semplice coincidenza. Negli ultimi anni assistiamo ad un aumento tra il numero di coloro che ricoprono incarichi politici, di persone che non riconoscono il valore della vita umana e della persona. Spesso viene relativizzata la loro importanza quando la sua difesa si oppone agli interessi economici o al mantenimento dei privilegi di alcuni gruppi, nazioni o classi sociali. In diverse parti del mondo, assistiamo a partiti politici che assumono posizioni estreme, salvaguardando ideologie totalitarie che si oppongono al valore universale della vita, e sembra che queste posizioni estreme stiano guadagnando un numero sempre più espressivo di sostenitori. Nel dibattito politico ci sono gruppi che presentano i loro presupposti ideologiche in modo sempre più rigidamente polarizzato, assumendo anche discorsi o comportamenti aggressivi, intolleranti, violenti, senza rispetto o considerazione per coloro che difendono opinioni diverse o difendono i diritti di gruppi numericamente meno espressivi, o anche delle grandi masse senza rappresentanza politica. La mancata capacità di aprirsi al dialogo tra alcune nazioni si fa sempre più grave, fino a sfociare in guerre, che non generano solo la violenza, ma fanno germogliare anche l'esclusione e l'intolleranza, in un mondo in cui l'informazione è manipolata in modo tale da diventare difficile ricostruire la verità degli avvenimenti. L'impossibilità di verificare la autenticità dell'informazione diffusa velocemente tramite le reti social ha generato il fenomeno denominato l'era della post-verità (Martín Montoya, 2019).

Gli straordinari sviluppi tecnologici che testimoniamo sbalorditi non sempre si traducono in una migliore qualità di vita per tutti, né nel rispetto e la salvaguardia di tutto ciò che è tipicamente umano, sia per

l'individuo, sia per la collettività: “Sempre meno si chiama un uomo col suo nome proprio, sempre meno si tratterà come persona questo essere unico al mondo, che ha il suo cuore, le sue sofferenze, i suoi problemi, le sue gioie e la sua famiglia” (Fratelli tutti, 193). La strada del dialogo, che si fonda sul rispetto dell'altro, sembra non essere più ampiamente intesa come segno di coraggio e maturità, ma piuttosto come indice di debolezza e fragilità, dando spazio alla crescita della violenza e la negazione dell'altro, dello straniero, dei migranti e da tutto ciò che percepito come diverso.

IL VANGELO DELLA TENEREZZA

Ciò che Papa Francesco propone per una “migliore politica” è di salvare la dimensione profondamente umana della tenerezza e lo fa prendendo spunto dagli insegnamenti di Francesco d'Assisi, il quale ha saputo coltivare questa virtù squisitamente cristiana nella sua vita e dispiegarla concretamente nelle diverse situazioni. Nel discorso del Papa compare il riscatto della tenerezza fin dalla prima omelia del suo pontificato, celebrata nel giorno della solennità di San Giuseppe:

E qui aggiungo, allora, un'ulteriore annotazione: il prendersi cura, il custodire chiede bontà, chiede di essere vissuto con tenerezza. Nei Vangeli, san Giuseppe appare come un uomo forte, coraggioso, lavoratore, ma nel suo animo emerge una grande tenerezza, che non è la virtù del debole, anzi, al contrario, denota forza d'animo e capacità di attenzione, di compassione, di vera apertura all'altro, capacità di amore. Non dobbiamo avere timore della bontà, della tenerezza! (Papa Francesco, 19 marzo 2013).

Nella sua omelia, Francesco indica come san Giuseppe seppe esercitare la sua responsabilità di custode della Vergine e del bambino Gesù con dedizione, forza e coraggio, ma lo fece in modo discreto, tenero e

gentile, ciò che indica la sua forza interiore e la sua maturità umana. Il Papa chiede a tutti coloro che esercitano il potere di governo e di custodia sugli altri di avere come modello la tenerezza di san Giuseppe. Chiede anche che tutti ci prendiamo cura del creato e dei più deboli, sempre con amore, senza aver paura di mostrare gentilezza e tenerezza. La tenerezza vissuta da san Giuseppe è soprattutto una caratteristica divina:

“Il messaggio che tutti aspettavano, quello che tutti cercavano nel profondo della propria anima, non era altro che la tenerezza di Dio: Dio che ci guarda con occhi colmi di affetto, che accetta la nostra miseria, Dio innamorato della nostra piccolezza” (Papa Francesco, mercoledì 24 dicembre 2014).

Per questo motivo il Papa insiste che la tenerezza debba essere anche un segno di distinzione di chi segue il Vangelo, perché è la tenerezza del Signore: «che scalda il cuore, che risveglia la speranza, che attira verso il bene» (Papa Francesco, 7 luglio 2013). In quanto virtù evangelica, la tenerezza conferisce all'amore una particolare forza di attrazione.

Come si ha avuto occasione di dimostrare fin qui, la tenerezza è un tema ricorrente nel discorso del Papa, tanto che viene spesso ripetuto nelle sue omelie ed esortazioni, dove la presenta come una caratteristica proprio dell'essere umano, ma che è stata manifestata nella rivelazione del Verbo divino all'umanità nella sua incarnazione. La modalità con la quale è avvenuto l'incarnazione del Figlio di Dio è di per sé un invito all'umiltà e all'incontro con l'altro come donazione:

[...] il Vangelo ci invita sempre a correre il rischio dell'incontro con il volto dell'altro, con la sua presenza fisica che interpella, col suo dolore e le sue richieste, con la sua gioia contagiosa in un costante corpo a corpo. L'autentica fede nel Figlio di Dio fatto carne è inseparabile dal dono di sé, dall'appartenenza alla comunità, dal servizio, dalla riconciliazione con la carne degli altri. Il Figlio di Dio, nella sua incarnazione, ci ha invitato alla rivoluzione della tenerezza (Papa Francesco, *Evangelii Gaudium* 88).

Se il dono divino dell'incarnazione si costituisce come manifestazione della tenerezza di Dio, la stessa vita di Gesù manifesta quel movimento di dedizione, di donazione e di accoglienza, particolarmente verso i più deboli e bisognosi, che ha in sé la forza di una rivoluzione⁴⁰. Nelle parole del Papa, la dinamica della tenerezza ha una forza rivoluzionaria (Casper, 2015), ma di una rivoluzione che non si fa con la forza, con l'oppressione e il potere, invece viene caratterizzata dalla donazione, dalla partecipazione alla vita comunitaria e dal servizio agli altri: “La nostra rivoluzione passa attraverso la tenerezza, attraverso la gioia che diventa sempre prossimità, che si fa sempre compassione – che non è pietismo, è patire-con, per liberare – e ci porta a coinvolgerci, per servire, nella vita degli altri” (Papa Francesco, 22 settembre 2015).

Poiché è una virtù con caratteristiche molto femminili, la tenerezza trova nella Vergine Maria un modello e un esempio per tutta la Chiesa nella sua azione evangelizzatrice: “Siamo invitati a vivere la rivoluzione della tenerezza come Maria, Madre della Carità. Siamo invitati a “uscire di casa”, a tenere gli occhi e il cuore aperti agli altri” (Papa Francesco, 22 settembre 2015). La tenerezza è umiltà, è servizio, è amore, ma non significa rinuncia all'esercizio della giustizia, perché «è un modo inaspettato di fare giustizia» (Papa Francesco, 19 gennaio 2022). Nel canto del Magnificat, la stessa Vergine umile e serva loda Dio per la sua azione di liberazione e di giustizia verso i poveri e gli umili:

Vi è uno stile mariano nell'attività evangelizzatrice della Chiesa. Perché ogni volta che guardiamo a Maria torniamo a credere nella forza rivoluzionaria della tenerezza e dell'affetto. In lei vediamo che l'umiltà e la tenerezza non sono virtù dei deboli ma dei forti, che non hanno bisogno di maltrattare gli altri per sentirsi importanti.

⁴⁰ “E Gesù non ha paura di questo tipo di scandalo! Egli non pensa alle persone chiuse che si scandalizzano addirittura per una guarigione, che si scandalizzano di fronte a qualsiasi apertura, a qualsiasi passo che non entri nei loro schemi mentali e spirituali, a qualsiasi carezza o tenerezza che non corrisponda alle loro abitudini di pensiero e alla loro purità ritualistica. Egli ha voluto integrare gli emarginati, salvare coloro che sono fuori dall'accampamento (cfr. Gv, 10)” (Papa Francesco, 15 febbraio 2015).

Guardando a lei scopriamo che colei che lodava Dio perché «ha rovesciato i potenti dai troni» e «ha rimandato i ricchi a mani vuote» (Lc 1,52.53) è la stessa che assicura calore domestico alla nostra ricerca di giustizia (Papa Francesco, *Evangelii Gaudium* 288).

L'esercizio della tenerezza, che rinuncia alla forza e alla violenza come metodo di azione, esige la radicalità della sequela di Gesù Cristo nel suo servizio compassionevole all'umanità. La forza rivoluzionaria del Vangelo sta nella rinuncia alle logiche del mondo per entrare nella dinamica del Regno di Dio, dove il metodo di azione non è in linea con le dinamiche del potere, ma con quelle del servizio umile e perseverante⁴¹. Allo stesso tempo, il Papa sostiene che la tenerezza non è una questione di emozione o di sentimento, è la conseguenza del processo di trasformazione della persona, avviato dall'amore di Dio che ci accoglie tutti nella nostra povertà e miseria interiore, poiché “Dio non fa affidamento solo sui nostri talenti, ma anche sulla nostra debolezza redenta” (Papa Francesco, 19 gennaio 2022).

Nel suo libro *Teologia della Tenerezza*, Carlo Rocchetta ci dice che la tenerezza permette all'amore di essere concreto. Senza di essa l'amore potrebbe diventare sentimentalismo o teorie, ma la tenerezza è sempre una relazione e, più di ogni altra cosa, è un modo di relazionarsi che dona visibilità, offre consistenza, cioè permette all'amore di farsi carne, è l'incarnazione dell'Amore. Allo stesso tempo, la tenerezza è collegata a due bisogni fondamentali di ogni essere umano: il desiderio di amare e la certezza di essere amati (Rocchetta, 2000, p. 48). La rivoluzione evangelica della tenerezza apre spazi per riscattare un autentico umanesimo cristiano, che ha come punto di partenza i presupposti dell'antropologia teologica che nutre la sua abbondanza dall'esperienza della filiazione divina. Nella sua miseria e nel suo vuoto esistenziale,

⁴¹ “E pensate bene, in questi giorni in cui avete ricevuto il titolo cardinalizio, invociamo l'intercessione di Maria, Madre della Chiesa, che ha sofferto in prima persona l'emarginazione a causa delle calunnie (cfr. Gv 8,41) e dell'esilio (cfr. Mt 2,13-23), affinché ci ottenga di essere servi fedeli a Dio. Ci insegni Lei — che è la Madre — a non avere paura di accogliere con tenerezza gli emarginati; a non avere paura della tenerezza. Quante volte abbiamo paura della tenerezza! Ci insegni a non avere paura della tenerezza e della compassione; ci rivesta di pazienza nell'accompagnarli nel loro cammino, senza cercare i risultati di un successo mondano; ci mostri Gesù e ci faccia camminare come Lui” (Papa Francesco, 15 febbraio 2015).

l'essere umano trova in Dio accoglienza, tenerezza e protezione, ma scopre anche la sua dignità ed è invitato a vivere la sua identità di figlio amato di Dio, in un mondo di fratelli, nella famiglia divina. La dignità e la bellezza della condizione umana stanno nel “lasciarsi amare e curare, come un bambino tra le braccia di suo padre (Blazquez Sposato, 2019)”.

“SÌ, SONO NOSTRI FRATELLI” — LE RELAZIONI UMANE SONO DIVINE

Lo storico Yuval Harari, nel suo libro “Sapiens Da animali a dèi: Breve storia dell’umanità” sostiene che l’essere umano non è altro che un animale che è riuscito, attraverso l’evoluzione, a collocarsi al vertice della catena alimentare (Harari, 2014), provocando addirittura con il suo dominio sul pianeta, un’estinzione di massa, nonché il degrado dell’ambiente. Allo stesso tempo, sostiene che non esiste alcuna ragione oggettiva per cui i diritti umani possano essere sostenuti, poiché non esisterebbe nulla che giustifichi la dignità della persona rispetto agli animali o ad altre forme di vita. L’autore arriva fino a sostenere che anche tra gli esseri umani non esiste alcuna ragione naturale che ci permetta di parlare in modo autorevole di dignità o di parità di diritti. Forse ha ragione. Da un punto di vista puramente materiale, sarebbe giusto pensare che questa comprensione della dignità umana universale sia un elemento caratteristico della Sacra Scrittura, specialmente della rivelazione della filiazione divina in Gesù Cristo. È proprio questo il tema centrale dell’Enciclica Fratelli tutti, la dignità universale dei figli di Dio in Gesù Cristo, che ci rivela e ci inserisce nella paternità divina. Questo tema è particolarmente apprezzato nella spiritualità francescana ed è giustamente la fratellanza universale riscoperta da Francesco d’Assisi a ispirare il papa nella stesura della sua carta enciclica sulla fraternità.

Nel processo di conversione di Francesco d’Assisi, nel suo incontro con il lebbroso (2Celano, 5,9), così come nel dialogo con il crocifisso di San Damiano (2Celano, 6,10), sotto l’illuminazione della Parola del Vangelo (2Celano, 10,15), così come nell’incontro con il padre davanti

al Vescovo Guido d'Assisi, tutto converge verso l'affermazione della paternità divina che è essenzialmente bontà (2Celano, 7,12), nonché verso la scoperta della fratellanza cosmica universale (Brunette, 2013, pp. 118s). Alle narrative delle fonti scritte sull'argomento si aggiungono le testimonianze delle fonti iconografiche, come quelle delle composizioni di Giotto nella Basilica Superiore di Assisi che presentano una sintesi degli elementi principali della spiritualità francescana, con l'accento sulla povertà, sull'umiltà, nonché sulla paternità divina, che sfocia nella fraternità universale.

LA TENEREZZA NELLE FONTI FRANCESCANE

Il tema della tenerezza è molto ampio, abbraccia diversi aspetti delle relazioni interpersonali, per questo non sarebbe sufficiente ricercare le occorrenze di termini direttamente associati al concetto di “teneritudine” negli Scritti di Francesco. Il concetto di tenerezza, infatti, abbraccia molteplici realtà come l'ospitalità, la gratuità, la capacità di affetto, il servizio disinteressato, la misericordia, il rispetto amorevole delle persone, dell'ambiente, della natura, la valorizzazione delle differenze. La sua centralità nel carisma francescano è ben riassunta nel titolo del libro in cui Leonardo Boff cerca di proporre una sintesi dell'integrazione spirituale di Francesco: “Tenerezza e vigore”, affermando che in Francesco trionfano la compassione e la tenerezza (Boff, 1982, p. 32).

Negli Scritti di Francesco d'Assisi (Caroli, 2004) la parola “teneritudine” non compare esplicitamente, ma sarebbe un grave errore immaginare che il suo contenuto semantico non ci sia presente. Una delle parole che evoca il contenuto della “tenerezza” negli Scritti è “misericordia” (Ammonizioni 27,6; Ufficio della Passione 3.5.11; 9.4; 11,9; 12,7.10, 13.5; 15,5; RegNB 23,8; RegB 7.2; Prova 2; 2Lettera ai Fedeli 27.28.29.43; Lettera a un Ministro 9.10; Parafrasi al Padre Nostro 10; Benedizione a frate Leone 1). Nell'agiografia, in diverse lingue, i traduttori scelgono di tradurre un ampio campo semantico come “tenerezza”:

morbidezza (1Celano, 13), dolcezza (1Celano, 29; 86), affetto (1Celano, 86; 2Celano, 217); tenerezza (Leggenda Maior 8,5; 10,6); compassione (Leggenda Maior 8,5; Leggenda dei tre Compagni 57; Anonimo Perugino 37); condiscendenza (Leggenda Maior 8,5); misericordia (Leggenda Perugina 53,8); pietà (Leggenda Perugina 89,3.14).

Altro termine che appartiene al gruppo di parole che hanno consonanza con la categoria della tenerezza è la cortesia. In un articolo sulla cortesia francescana, José Carlos Pedroso racconta come questa fosse una caratteristica dei cavalieri e dei nobili medievali. Francesco e Chiara, per la loro origine sociale ed educazione (la madre di Francesco è di origine provenzale), si distinguevano per la cortesia con cui trattavano tutte le persone (Corrêa Pedroso, 2007). Francesco ha detto addirittura che questa è una caratteristica di Dio stesso: “Sappi, frate carissimo, che la cortesia è una delle proprietà di Dio, il quale dà il suo sole e la sua piovra agli giusti e agli ingiusti per cortesia, e la cortesia si è sirocchia della carità, la quale spegne l’odio e conserva l’amore” (I Fioretti 37). Per Francesco la tenerezza/cortesia è sinonimo di gentilezza, generosità, gratuità. Anche il cardinale Martini sostiene che la cortesia è un attributo divino, poiché caratterizza il comportamento di Dio verso gli uomini: «Amate invece i vostri nemici, fate del bene e prestate senza sperarne nulla, e il vostro premio sarà grande e sarete figli dell’Altissimo; perché egli è benevolo verso gl’ingrati e i malvagi» (Lc 6,35) (MARTINI, 1988, pp. 47-59). La cortesia è frutto dello Spirito Santo (Gl 5,22-23) e il Catechismo della Chiesa sostiene che questi frutti sono primizia della gloria eterna (Catechismo della Chiesa Cattolica 1832).

Pedroso sostiene che la cortesia, come intesa da Francesco, è composta da nove qualità: accoglienza, lealtà, compassione, mitezza, liberalità, onore, amore, discrezione e gioia. Tutte queste qualità sono in qualche modo espressione della tenerezza, di cui Dio stesso è la fonte (Lodi di Dio Altissimo, 6; Lettera all’Ordine 5; Ufficio della Passione

3.11; 9.4; 11,9; 12,10). Come ci racconta Zavalloni discorrendo su Francesco: «La tenerezza nasce dalla sua personale adesione a Dio, nell'amore di Cristo ed è l'espressione naturale della volontà di Dio nella sua vita» (Zavalloni, 1993, 62). Per questo i ministri dell'Ordine devono agire con misericordia e in modo particolare verso coloro che hanno più bisogno di misericordia (Lettera a un Ministro, 17). Anche di fronte ai peccati dei fratelli, il ministro deve agire con carità e misericordia, cioè, con tenerezza.

Una volta osservato come negli Scritti di Francesco si possa parlare di tenerezza, è opportuno ricorrere anche all'agiografia. Sono stati scelti soltanto tre passi perché sono rappresentativi del modo in cui Francesco si rapporta con le persone e la tenerezza che dispensa a favore dei più bisognosi: i peccatori, gli affamati, i ladri (dobbiamo ricordare anche la sua gentilezza e tenerezza verso i preti corrotti, i musulmani, i fratelli peccatori) e li abbiamo presi dalle agiografie perché in esse non è Francesco a parlare, ma si scopre ciò che i suoi fratelli ricordano a memoria, del modo caritatevole di agire del suo fondatore, il che ha rappresentato per il suo Ordine un modello pedagogico di azione.

LA PECCATRICE D'ORIENTE

I Fioretti ci regalano una narrazione dal grande significato simbolico. Durante il suo viaggio in Oriente Francesco viene tentato da una donna bella e seducente. Il fratello non si sente offeso, né rimprovera la donna per essersi avvicinata a lui con una proposta di cattiva intenzione. Cerca solo di ascoltare oltre le parole da lei pronunciate, affinché possa percepire la profondità del suo desiderio di amore, ciò che lei stessa non sarebbe in grado di elaborare in modo chiaro e definitivo. Ascoltiamo al testo di I Fioretti che ricordano la situazione:

Ed ivi si era una femmina bellissima del corpo, ma sozza dell'anima, la quale femmina maladetta richiese santo Francesco di peccato. E dicendole santo Francesco: «Io accetto, andiamo a letto»; ed ella lo menava in camera.

E disse santo Francesco: «Vieni con meco, io ti menerò a uno letto bellissimo». E menolla a uno grandissimo fuoco che si faceva in quella casa e in fervore di spirito si spoglia ignudo, e gittasi allato a questo fuoco in su lo spazzo affocato e invita costei che ella si spogli e vada a giacersi con lui in quello letto ispiumacciato e bello. E istandosi così santo Francesco per grande ispazio con allegro viso, e non ardendo né punto abbronzando, quella femmina per tale miracolo ispaventata e compunta nel cuor suo, non solamente si penté del peccato e della mala intenzione, ma eziandio si converti perfettamente alla fede di Cristo, e diventò di tanta santità, che per lei molte anime si salvarono in quelle contrade (I Fioretti 24).

La forza del linguaggio con cui l'evento ci è stato trasmesso dall'autore di I Fioretti non cessa di suscitare stupore e perplessità. Francesco non rimprovera la mancanza di rispetto o la volgarità della proposta, anzi acconsente all'invito che gli è stato rivolto, entrando nella stanza della donna, cosa sorprendente. Eloi Leclerc vede nel simbolismo del fuoco presente in questo racconto l'immagine dell'eros nel suo stato pacificato, mentre la donna rimane in una comprensione dell'amore addirittura animalesca e selvaggia. Francesco non si scandalizza e non sfugge al dialogo con la donna, non la rifiuta nemmeno. Egli non è suscettibile e non prende il discutibile invito come un'offesa personale, o una mancanza di rispetto per la sua condizione di religioso consacrato, ma lo interpreta piuttosto come un segno del legittimo desiderio di amare e di essere amata che si nascondeva sotto la apparenza di superficialità peccaminosa (Leclerc, 1970, p. 138).

Pur accettando il suo invito, la persuade a cercare un'altra stanza (la stanza è simbolo dell'interiorità della persona, della sua intimità), cioè ad entrare nelle sue dinamiche interiori, lì dove l'orizzonte di comprensione circa cosa sia l'amore è molto più ampio e profondo di quanto la donna non fosse in grado di capire. Francesco cerca di ascoltare il desiderio nascosto nell'invito della donna e, così facendo, lo rispetta e le permette di realizzare il suo desiderio, ma da una prospettiva più

profonda e potente. Per poterla amare senza smettere di rispettarla, è necessario che lo faccia insegnandogli quanto più profondo possa essere l'amore e come viverlo in una prospettiva universale e generatrice di vita, dove il fuoco della passione è completamente spento. Unito al fervore dello spirito, una volta riconciliati eros e agape, lo amore può manifestare tutta la sua grandezza.

Più che voler approfondire il tema dell'affettività nei suoi diversi livelli di comprensione, ciò che ha attratto la nostra attenzione è il processo pedagogico utilizzato da Francesco con quella donna. Il suo insegnamento sulla via dell'amore è possibile solo perché egli la guarda con rispetto e tenerezza, senza stabilire giudizi morali o condanne a priori. Lui semplicemente la ascolta, ma riesce ad ascoltarla al di là delle sue parole, senza reagire immediatamente a quello che potrebbe sembrare una provocazione o un'offesa personale. È uno sguardo di misericordia, capace di condiscendenza per percepire la situazione di incomprendimento e di sofferenza nella quale lei si è trovata intrappolata. Il dolore esistenziale della donna affamata d'amore gli provoca compassione e lui la tratta con tenerezza e rispetto, entrando in dialogo con il suo desiderio più profondo, senza perdersi nel labirinto della sua fragile brama di passione. Potremmo dire che Francesco discende con lei verso il suo orizzonte di comprensione circa cosa sia l'amore, per poi condurla, senza rimproveri moralistici, in un cammino progressivo che amplifica il suo sguardo verso una comprensione più squisita di cosa significhi amare ed essere amato. In questo modo, senza cessare di essere eros, l'amore coinvolge anche altre dimensioni della persona come la *philia* e l'*agape*, che sono dimensioni generatrici di vita e di oblazione. Il risultato del metodo pedagogico di Francesco con questa donna, basato sull'ascolto e la tenerezza, fu un'amplificazione della soddisfazione del suo desiderio interiore che culminò nella sua conversione. Abbandonata la vita di meretrici, lei finisce per diventare un esempio di pietà e servizio agli altri.

IL FRATELLO MALATO E AFFAMATO

Potremmo tornare a diverse occasioni in cui Francesco agì con la pedagogia della tenerezza e della misericordia, anche in circostanze e argomenti che sembravano in opposizione ai valori che egli inseguiva come è il caso della stessa povertà di cui il santo aveva grande cura. Nello Specchi di Perfezione, una fonte agiografica del primo secolo francescano, abbiamo un esempio di particolare interesse per il nostro argomento:

Un'altra volta, quando il beato Francesco si trovava nello stesso luogo, vi era là un fratello, molto spirituale e già anziano nella Religione, che era malato e senza forze. Il beato Francesco, osservandolo, ebbe compassione di lui. Ma siccome allora i frati, fossero sani o malati, con grande letizia vivevano nella povertà come fossero nell'abbondanza, nelle infermità non usavano medicine e neppure le richiedevano, anzi prendevano più volentieri cose sgradevoli per il corpo, il beato Francesco disse fra sé: «Se questo fratello, di buon mattino, mangiasse dell'uva matura, credo che ne avrebbe giovamento». Così pensò e così fece. Si alzò di fatto un giorno di buon'ora, chiamò segretamente quel frate, lo condusse in una vigna vicina al luogo e scelse una vite su cui c'era uva buona da mangiare. E sedendosi accanto a quella, cominciò a mangiare l'uva insieme con lui, affinché non si vergognasse a mangiare da solo. Così il frate riprese forza e insieme lodarono il Signore. Quel frate si ricordò per tutta la vita della misericordia e dell'affetto che il padre santo gli aveva dimostrato e usato, e con devozione grande molto spesso raccontava piangendo ai fratelli quel fatto (*Specchio di Perfezione*, 28).

Mosso da compassione per il fratello anziano e malato, Francesco non solo cerca un modo per migliorare la sua salute attraverso una dieta meno ristretta, ma, per evitare che il povero anziano si senta in disagio per la mancata penitenza, condivide con lui la sua colazione improvvisata. Da un lato possiamo apprezzare la tenerezza materna di Francesco, attento

alla sofferenza e al bisogno del suo fratello sofferente, dall'altro notiamo l'affettuosa risposta di gratitudine di quel fratello che non dimenticò mai il gesto di misericordia e di compassione del suo fondatore.

Una situazione simile è presentata sempre dallo Specchio di Perfezione, quando all'inizio dell'Ordine, nel tugurio di Rivo Torno, dopo un lungo periodo di digiuno, un fratello cominciò a urlare di fame nel cuore della notte. Francesco si svegliò e subito invitò tutti i fratelli a mangiare insieme, affinché quel povero fratello affamato non si vergognasse per aver rotto la penitenza (Specchio di Perfezione, 27). Francesco ha inoltre ammonito tutti a non esagerare nel digiuno, ricordando che il Signore vuole misericordia e non sacrificio (cfr. Mt 12,7). In una situazione, come nell'altra, si percepisce l'attenzione e la cura di Francesco verso i deboli, i più bisognosi, e la sua tenerezza materna che ispira nei loro confronti ogni tipo di cura e di attenzione caritatevole. Con squisita sensibilità pedagogica, il poverello è il primo a mangiare, così da non permettere a nessuno di giudicare la fragilità o la debolezza di quelli che, per un motivo o per altro, non sono in grado di realizzare tutte le attività proposte alla comunità con la stessa prontezza. Prendendo l'iniziativa di rompere per primo le regole stabilite, Francesco non solo viene all'incontro dei più deboli e bisognosi, ma evita pure che questi si sentano vergognati o giudicati dagli altri per non essere in grado di sostenere le prove con la stessa risolutezza. Abbiamo qui un'altra sfumatura della tenerezza pedagogica dell'assiate.

I SACHEGGIATORI DI MONTE CASALE

La tenerezza generosa di Francesco non contemplava con dolcezza solo le persone ferite, fragili e indifese, incapaci di nuocere, e quindi facilmente percepite come bisognose e degne di ricevere amore e compassione, ma si estendeva anche ai peccatori e ai malfattori. Avremmo tanti esempi da recuperare nelle Fonti sul modo in cui l'assiate si relazionava con delle persone che in un modo o nell'altro non sarebbero considerate degne di ricevere la sua comprensione, il suo amore e la sua tenerezza.

Scegliamo per la nostra riflessione ciò che ci presentano I Fioretti, nella nota conversione dei ladroni di Montecasale:

In quello tempo usavano nella contrada tre nominati ladroni, li quali faceano molti mali nella contrada; li quali vennono un dì al detto luogo de' frati e pregavano il detto frate Agnolo guardiano che desse loro da mangiare. E 'l guardiano rispuose loro in questo modo, riprendendoli aspramente: «Voi, ladroni e crudeli e omicidi, non vi vergognate di rubare le fatiche altrui; ma eziandio, come presuntuosi e isfacciati, volete divorare le limosine che sono mandate alli servi di Dio, che non siete pure degni che la terra vi sostenga, però che voi non avete nessuna riverenza né a uomini né a Dio che vi creò: andate adunque per li fatti vostri, e qui non apparite più». Di che coloro turbati, partirono con grande sdegno. Ed ecco santo Francesco tornare di fuori con la tasca del pane e con un vasetto di vino ch'egli e 'l compagno aveano accattato; e recitandogli il guardiano com'egli avea cacciato coloro, santo Francesco fortemente lo riprese, dicendo che s'era portato crudelmente, «imperò ch'elli meglio si riducono a Dio con dolcezza che con crudeli riprensioni; onde il nostro maestro Gesù Cristo, il cui evangelo noi abbiamo promesso d'osservare, dice che non è bisogno a' sani il medico, ma agli infermi, e che non era venuto a chiamare li giusti, ma li peccatori a penitenza; e però ispesse volte egli mangiava con loro (*I Fioretti*, 26).

Francesco non solo rimprovera l'atteggiamento arrogante del fratello guardiano, ma gli chiede anche di andare a portare pane e vino ai ladri, di preparare loro la cena su una tovaglia e di chiedere loro perdono in ginocchio, offrendo anche la sua disponibilità a soddisfare la loro fame in futuro, in modo che non abbiano la necessità di rubare o danneggiare le persone. Così è successo, il guardiano andò dai ladri e fece esattamente come gli aveva istruito frate Francesco. Di fronte a tanta umiltà e generosità, i tre ladroni si convertirono ed entrarono nell'Ordine, vivendo in santità il resto dei loro giorni, passando poi alla storia come uomini di Dio.

Nella sua libertà interiore Francesco non sente il bisogno di discorsi moralistici o di rimproveri. Conosce il cuore umano e la sua sete d'amore, ma non ignora le mancanze e le doppiezze che lì si possono occultare. Percependo l'umiltà, la cortesia e la tenerezza misericordiosa dei fratelli, i ladri si convertono, ma non facciamo di questa conseguenza il tema principale del racconto. La conversione è un effetto possibile davanti a un atteggiamento di accoglienza e compassione, ma non può essere richiesto come condizione imposta a coloro che sono stati accolti con misericordia e tenerezza. Francesco assume con risolutezza che il riconoscimento della dignità di figli di Dio presente in ogni persona è l'elemento che deve orientare le relazioni, esse devono essere improntate sempre al rispetto e alla tenerezza, senza il bisogno di mettere prima in discussione i comportamenti e la grandezza di carattere dei suoi interlocutori. Anche qui riconosciamo un tratto della pedagogia di Francesco che non è fatta di discorsi e di parole moralizzanti, ma di testimonianza e di carità. Non dice ai ladri di convertirsi per farsi rispettare ma semplicemente li rispetta in modo disinteressato e tenero. Il cambiamento di atteggiamento di quei saccheggiatori non è dovuto a un'esortazione morale, a un rimprovero o ad una minaccia, ma sgorga come conseguenza naturale della cortesia e rispetto umano che gli sono stati dispensati. Da buon pedagogo Francesco non vede i limiti delle persone, ma la loro dignità essenziale ed è il riconoscimento della loro umanità a imprimere il tenore dei rapporti. Accolti con gentilezza e bontà, quelli che erano malfattori incominciano un percorso di più profonda umanizzazione.

LA TENEREZZA DI DIO

Come mistico che è, Francesco d'Assisi ha una comprensione molto approfondita di chi sia Dio. Lo spessore della sua vita contemplativa, associata alla sua grande sensibilità verso il mondo materiale, opera del Creatore, gli permette di intraprendere una vita spirituale di profonda integrazione tra il mondo visibile e quello invisibile, senza che questi siano percepiti in rapporto di opposizione. Non insegue una visione astratta di Dio, poiché lo sperimenta come amore nel concreto, nelle

opere delle sue mani, nella sua continua donazione a noi. Quando parla con Dio, ama mettere in rilievo gli attributi che indicano la trascendenza divina, accanto a quelli che presentano il suo rapporto d'amore con la creazione (Machado, 2017, p. 199), come nella preghiera che conclude la sua Lettera all'Ordine: "Onnipotente, eterno, giusto, misericordioso" (Lettera all'Ordine, 50s), o nella sua Lodi al Dio Altissimo, nella quale si rivolge a Dio come "misericordioso Salvatore" (Lodi di Dio Altissimo, 7), oppure nell'Ufficio della Passione, nel quale il salmo previsto per il giorno di Natale afferma l'invio del Verbo divino immedesimato con la misericordia del Padre: "il Signore ha mandato la sua misericordia" (Ufficio della Passione, 15.5).

Francesco impara la tenerezza da Dio stesso, perché impara dalla Sacra Scrittura che misericordia è il suo nome. Se ricordando l'incontro con il lebbroso all'inizio del suo processo di conversione, Francesco riconosce in quell'incontro la centralità dell'iniziativa divina: "Il Signore dette a me, frate Francesco, di incominciare a fare penitenza così: quando ero nei peccati mi sembrava cosa troppo amaro vedere i lebbrosi, e il Signore stesso mi condusse tra loro e usai con essi misericordia" (Testamento, 1-2). L'incontro con il povero lebbroso non è una sua iniziativa, ma fa parte del processo pedagogico che il Signore utilizza per condurlo alla conversione del cuore: lo conduce tra i lebbrosi perché possa praticare con loro tutto ciò che aveva già iniziato a sperimentare nel suo rapporto con il Signore. In questo momento Francesco cambia prospettiva: "E allontanandomi da loro, ciò che mi sembrava amaro mi fu cambiato in dolcezza di animo e di corpo. E in seguito, stetti un poco e uscii dal secolo" (Testamento, 3). Quando i rapporti interpersonali si sviluppano nella chiave della misericordia e della tenerezza, acquistano spessore teologico, Dio è presente e ciò ha una forza rivoluzionaria, come ci dice Lavilla Martin: "...la misericordia in Francesco è: un'esperienza centrale-fontale nella sua conversione, un modo di essere e di agire da lui proposto ad ogni uomo, e la sua pedagogia. Si presenta come una

virtù, un valore e un atteggiamento, valido per l'uomo e la donna di oggi" (Lavilla Martìn, 1997, p. 263).

CONCLUSIONE

Punto di partenza del nostro cammino è stata la proposta di Papa Francesco nell'Enciclica *Fratelli tutti* che propone la tenerezza nell'ambiente della politica affinché le decisioni politiche siano prese nella prospettiva dell'amore in modo a generare una cultura dell'inclusione e della tenerezza. Il tema della tenerezza appare già nell'omelia della sua prima messa del suo pontificato, celebrata nella solennità di San Giuseppe, nella quale egli invita tutti ad assumere teneramente la custodia del Creato. Il Papa non perde l'occasione per citare Francesco d'Assisi come esempio di persona che riesce a integrare tutte le sue relazioni con amore e tenerezza.

Francesco d'Assisi sperimenta Dio continuamente nella sua vita come tenerezza. Quando è nelle tenebre il Signore li parla per mezzo del risplendente crocifisso della Chiesa di San Damiano. Quando cammina sperduto per gli intorno d'Assisi, il Signore lo conduce tra i lebbrosi e lo muove con misericordia. Quando suo padre lo porta davanti al vescovo per toglierli l'eredità, viene accolto dal vescovo e si ricorda dell'adozione filiale rivelata da Cristo. Nel contemplare il mistero dell'incarnazione e la sofferenza di Cristo nella croce, scopre che Dio è povero e si dona totalmente all'umanità per amore. Partendo dalla sua conoscenza tutta personale di Dio sperimentato come la fonte del "sommo bene" (*Lodi di Dio altissimo*, 3), si può dire che la tenerezza che Francesco impara dal suo Signore, egli la trasmette in tutte le dimensioni delle sue relazioni personali, così che nella sua vita evangelica, la dimensione apostolica si traduce in una pedagogia della tenerezza, cioè l'evangelizzazione, lui la fa con tutta la sua vita, senza troppe parole e discorsi. Il suo modo di avvicinarsi alle persone e al creato è sempre con umiltà, rispetto, ascolto, cortesia, gentilezza, tenerezza. Il risultato di questo atteggiamento nei suoi interlocutori è solitamente l'ascolto e, quindi, l'apertura al processo

di conversione a partire da una relazione personale con il Padre, in Gesù Cristo, che li inserisce nella filiazione divina, e da questo punto, a un modo tenero e fraterno di rapportarsi con gli altri e con il creato.

Molti momenti nella vita di Francesco risplendono proprio per la sua capacità di rapportarsi con gli altri sulla scia della tenerezza imparata da Gesù Cristo, ma lo stesso percepiamo nell'insegnamento di Papa Francesco: Dio è la fonte inesauribile della tenerezza. Allo stesso tempo, la tenerezza è la più umanizzante delle qualità umane (Rocchetta, 2000, p. 12), quindi il riorientamento delle relazioni a partire dalla dinamica della tenerezza porta alla piena realizzazione della persona umana, concretizzando così un vero umanesimo cristiano. L'adozione filiale in Gesù Cristo, che ci inserisce nel cuore della Trinità, è il fondamento delle relazioni fraterne, che assumono ormai densità teologica. Figli nel Figlio, siamo tutti fratelli. Una volta compresa in questo modo, tutta l'umanità può diventare sacramento della tenerezza, perché sulla Croce Dio stesso ci insegna che la tenerezza non è un semplice sentimento di compassione, ma è l'amore che si fa servizio, dedizione e vita.

Papa Francesco parla del carattere rivoluzionario della tenerezza, una rivoluzione dei rapporti fondata sulla fraternità riscoperta alla luce della filiazione divina. Rocchetta sostiene la tenerezza come scelta politica per il genere umano, cioè ripensare l'organizzazione della società in termini di tenerezza e amore. In verità la tenerezza in Francesco d'Assisi, così come la presenta Papa Francesco, è una vera e propria pedagogia, fatta non da teorie ma da profondi cambiamenti nei rapporti tra le persone. La proposta è che impariamo a stabilire legami con le persone e con la natura che abbiano la stessa potenza d'amore che riceviamo nel nostro rapporto con il Creatore. Dio stesso ci insegna la direzione, ci educa come pedagogo divino, ci educa amandoci, circondandoci di misericordia e di tenerezza.

RIFERIMENTI

BIANCHI, Enzo. Rivalutare la tenerezza: anche Dio dà le carezze. In: **L'Avvenire**, 14 ottobre 2015. Disponivel em: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/rivalutare-tenerezza-dio-carezze>. Accesso em: 18 out. 2023.

BLÁZQUEZ CASADO, Carolina. Papa Francesco e la rivoluzione della tenerezza. In: **L'Osservatore Romano**, 28 giugno 2019. Disponivel em: <https://www.vatican.va/content/osservatore-romano/it/comments/2019/documents/papa-francesco-e-la-rivoluzione-della-tenerezza.html>. Accesso em: 18 out. 2023.

BOSETTI, Elena. **Non abbiate paura della tenerezza!** Febbraio, 2016. Disponivel em: <https://www.ognissanti.org/wp-content/uploads/2016/02/G.AS-Non-abbiate-paura-della-tenerezza.pdf>. Accesso em: 18 out. 2023.

BOFF, Leonardo. **São Francesco de Assis. Ternura e vigor**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRUNETTE, Pierre. **Frate Francesco e le sue conversioni**. Presenza di san Francesco 52. Milano: Francescana, 2013.

CAROLI, Ernesto. **Fonti Francescane**. Nuova edizione. Scritti e biografie di san Francesco d'Assisi. Cronache e altre testimonianze del primo secolo francescano. Scritti e biografie di santa Chiara d'Assisi. Testi normativi dell'Ordine Francescano Secolare. Padova: Francescane, 2004.

CATECHISMO della Chiesa Cattolica. 2. ed. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2011.

CORRÊA PEDROSO, José Carlos. **A cortesia em São Francisco de Assis**. Piracicaba, 2007. Disponivel em: <http://centrofranciscano.capuchinhosp.org.br/images/publicacoes/artigos/CORTESIA.pdf>. Accesso em: 18 out. 2023.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens. Da animali a dèi*: Breve storia dell'umanità, 2014. Firenze: Bompiani, 2017.

KASPER, Walter. **Papa Francesco – la rivoluzione della tenerezza e dell'amore**. *Radici teologiche e prospettive pastorali*. Brescia: Queriniana, 2015.

LAVILLA MARTÍN, Miguel Ángel. “La misericordia en san Francisco de Asís según sus Escritos”. **Selecciones de Franciscanismo**, v. XXVI, n. 77, 1997, p. 263-284.

LECLERC, Eloi. **Le cantique des créatures. Une lecture de saint François d'Assise**. Paris: Desclée de Brouwer, 1970.

MACHADO, Sidney Damasio. **L'“Altissimo” e il “Santissimo”**. **Studio semantico simbolico di due termini chiavi degli “Scritti” di san Francesco d'Assisi**. Bibliotheca Seraphico-Cappuccina 107. Roma: Istituto Storico dei Cappuccini, 2019.

MARTINI, Carlo Maria. **Il frutto dello Spirito nella vita quotidiana**. Milano: Gribaudi, 1998.

MONTOYA, Martín. **La era de la posverdad, la posveracidad y la charlatanería**. Universidad de Navarra, 2019. Disponivel em: <https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/la-era-de-la-posverdad-la-posveracidad-y-la-charlataneria>. Accesso em: 18 out. 2023.

PAOLAZZI, Carlo. **In cammino trinitario, con san Francesco d'Assisi**. Presenza di san Francesco 61. Milano: Francescana, 2016.

PAOLAZZI, Carlo. **Lettura degli Scritti di Francesco d'Assisi**. Milano: Francescana, 2015.

PAPA FRANCESCO. **Omelia della Santa Messa di imposizione del pallio e consegna dell'anello del pescatore nel solenne inizio del ministero petrino del vescovo di Roma.** Solennità di San Giuseppe. Piazza San Pietro. Martedì 19 marzo 2013.

PAPA FRANCESCO. **Omelia della Santa Messa con i seminaristi, i novizi e tutti coloro che sono nel cammino vocazionale.** Basilica Vaticana. Domenica 7 luglio 2013.

PAPA FRANCESCO. **Esortazione Apostolica Evangelii Gaudium del Santo Padre Francesco ai vescovi, ai sacerdoti e ai diaconi, alle persone consacrate e ai fedeli laici sull'annuncio del Vangelo nel mondo di oggi.** Roma, 24 novembre 2013.

PAPA FRANCESCO. **Omelia della Santa Messa della Vigilia di Natale, Solennità del Natale del Signore.** Basilica Vaticana. Mercoledì 24 dicembre 2014.

PAPA FRANCESCO. **Omelia della Santa Messa con i nuovi Cardinali.** Basilica Vaticana. Domenica 15 febbraio 2015.

PAPA FRANCESCO. **Omelia della Santa Messa nella Basilica Minore del Santuario della Vergine della Carità del Cobre.** Santiago de Cuba. Martedì 22 settembre 2015.

PAPA FRANCESCO. **Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale.** Dato ad Assisi, presso la tomba di San Francesco, il 3 ottobre, vigilia della Festa del Poverello, dell'anno 2020, ottavo del mio Pontificato. Disponibile em: https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html . Accesso em: 18 out. 2023.

PAPA FRANCESCO. **Catechesi su San Giuseppe 8. San Giuseppe Padre nella tenerezza.** Udienza generale. Aula Paolo VI. Mercoledì 19 gennaio 2022.

ROCCHETTA, Carlos. **Teologia della Tenerezza. Un "vangelo" da riscoprire.** Bologna: Dehoniane, 2000.

URIBE ESCOBAR, Fernando. **Núcleos del carisma de san Francisco de Asís. Identidad franciscana.** Arantzazu: Oñati, 2017.

VAIANI, Cesare. **Storia e teologia dell'esperienza spirituale di Francesco d'Assisi.** Fonti e ricerche 23. Milano: Francescana, 2013.

ZAVALLONI, Roberto. **A Personalidade de Francesco de Assis – Estudo Psicológico.** Petrópolis: CEFEPAL, 1993.

PROGRAMA DE MONITORIA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROCESSOS E PRÁTICAS COLETIVAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

PORTUGUESE LANGUAGE MONITORING PROGRAM: COLLECTIVE PROCESSES AND PRACTICES FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS AND STUDENTS

PROGRAMA DE SEGUIMIENTO DEL LENGUA PORTUGUESA: PROCESOS Y PRÁCTICAS COLECTIVAS PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Crisbelli Domingos⁴²
Valéria Pilão⁴³

RESUMO

Um dos desafios existentes no Ensino Superior, na modalidade a distância, é a falta de interação entre discentes e docentes, bem como o conhecimento limitado de componentes curriculares fundamentais como o de língua portuguesa. Com a expansão dessa modalidade de ensino, essas adversidades se tornam ainda mais evidentes e, por isso, atividades e programas são instituídos buscando minimizá-las. Diante dessa realidade, o presente artigo apresenta um estudo realizado em IES, tendo a seguinte problematização: de que maneira a monitoria existente no curso de Letras Língua Portuguesa, diretamente vinculada à disciplina de nivelamento de Língua Portuguesa, promove a formação discente? Para respondê-la, busca-se analisar a importância da monitoria para a disciplina de língua portuguesa a partir de um relato de experiência das ações adotadas em um curso de graduação. Espera-se que o presente artigo contribua para o processo de reflexão e de amadurecimento das propostas inovadoras e exitosas do Ensino Superior.

Palavras-chave: Monitoria. Língua Portuguesa. Inovação. Humanização educacional.

⁴² Doutoranda e mestra em Estudos Linguísticos, na área de Pragmática e Ciências Cognitivas, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Língua Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Docente do Centro Universitário Internacional Uninter. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3130685900118362>. E-mail: crisbelli.domingos@hotmail.com

⁴³ Doutora em Ciências Sociais pela Unesp, mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Ciências Sociais pela Unesp. Coordenadora da área de Línguas e Sociedade do Centro Universitário Internacional Uninter. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4353121937899431>. E-mail: valeriapilao@gmail.com

ABSTRACT

One of the challenges in higher education, in the distance modality, is the lack of interaction between students and teachers as well as the limited knowledge of fundamental curricular components such as Portuguese Language. With the expansion of this teaching modality, these adversities become even more evident and, therefore, activities and programs are instituted seeking to minimize them. Given this reality, this article presents a study carried out in a higher education institution, with the following problematization: how does the monitoring in the Modern Language Course/ Portuguese, directly linked to the Portuguese Language leveling discipline, promote student training? To answer it, we seek to analyze the importance of monitoring for the Portuguese Language discipline based on an experience report of the actions adopted in an undergraduate course. It is hoped that this article will contribute to the process of reflection and maturity of innovative and successful.

Keywords: Monitoring. Portuguese Language. Innovation. Educational humanization.

RESUMEN

Uno de los desafíos de la educación superior en la modalidad a distancia es la falta de interacción entre estudiantes y docentes, así como el conocimiento limitado de los componentes curriculares fundamentales de la enseñanza, como de la lengua materna, en este caso, la lengua portuguesa. Con la expansión de la educación en línea, las adversidades se tornan aún más evidentes y, por eso, actividades y programas son instituidos buscando minimizarlas. Frente a esta realidad, presentamos un estudio llevado a cabo en una institución de educación superior, desde el planteamiento de la siguiente problematización: cómo un programa de monitoreo de un curso superior de lengua portuguesa, directamente vinculado a la disciplina académica de nivelación de lengua portuguesa, puede promover la formación de los discentes? Para responder a esta cuestión, buscamos analizar la importancia del monitoreo para una disciplina académica de lengua portuguesa, partiendo de una relación de experiencia originarias de las acciones adoptadas en un curso de graduación. Esperamos que este artículo contribuya al proceso de reflexión y de maduración de propuestas innovadoras y exitosas en la enseñanza.

Palabras clave: Monitoreo. Lengua Portuguesa. Innovación. Humanización educativa.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem crescido sobremaneira na última década no Brasil. Entre os anos de 2011 e 2021, o crescimento de estudantes que ingressaram no ensino superior na modalidade EaD foi de 474% enquanto, nesse mesmo período, houve a redução de 23,4% no ingresso discente em cursos presenciais (Brasil, 2021).

O aumento vertiginoso da modalidade EaD colocou às instituições de Ensino Superior (IES) e aos docentes inúmeros desafios, dentre eles, a necessidade de ofertar cursos de nivelamento para os ingressantes.

Diante da imprescindibilidade de apoio à formação discente de conteúdos condizentes à educação básica, aborda-se no presente artigo um estudo de caso sobre a construção de monitoria vinculada ao curso de Letras Língua Portuguesa como uma oportunidade de formação dos estudantes veteranos da referida graduação.

Esse estudo revela a construção de uma saída institucional para um dos gargalos da educação a distância, que é a dificuldade de promoção de interação e engajamento. Com o programa de monitoria, docentes do curso de Letras Língua Portuguesa constroem com os monitores processos formativos e de interação entre os discentes.

Assim, a problematização deste artigo é: de que maneira o programa de monitoria existente no curso de Letras Língua Portuguesa, diretamente vinculada à disciplina de nivelamento de Língua Portuguesa, promove a formação discente? Para respondê-la, buscou-se analisar a importância da monitoria a partir das ações adotadas em um curso de graduação em Letras Língua Portuguesa, ofertado na modalidade EaD.

A Instituição de Ensino Superior (IES) abordada é atualmente um Centro Universitário, referência nacional no ensino a distância, e tem esse projeto em curso de monitoria de Língua Portuguesa há 4 anos. Dessa forma, o presente artigo, estrutura-se em três partes: i) a apresentação dos programas de nivelamentos em nível nacional; ii) apresentação do programa de monitoria da IES estudada e iii) resultados de processos e práticas coletivas entre docentes e discentes.

PROGRAMA DE NIVELAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A oferta dos cursos de nivelamento em Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física é uma realidade nas instituições de ensino superior brasileiras desde meados da primeira década do século XXI, principalmente, nas IES privadas. Nesses cursos, oferecidos gratuitamente, são ministrados conteúdos de base dessas disciplinas.

Reconhecendo que nos cursos de graduação a abordagem dos conteúdos é de maior aprofundamento, com níveis mais complexos e avançados, torna-se fundamental que os assuntos básicos sejam dominados pelos discentes para os seus desempenhos nas unidades curriculares da graduação escolhida.

É também primordial que os estudantes tenham domínio da língua portuguesa haja vista que a leitura de textos acadêmicos bem como a sua produção escrita e comunicação oral adequadas perpassam por todos os cursos. Importante destacar que a leitura e interpretação de textos acadêmicos oferecem dificuldade intrínseca ao estudante oriundo da educação básica, pois, além do caráter conceitual, tem estrutura e linguagem próprias. E, por esta estrutura textual específica ser uma novidade quase assustadora para a maioria dos alunos, comumente verifica-se o tamanho do desafio enfrentado pelos corpos discente e docente para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Há dois motivos vitais para que os cursos de nivelamento, em especial, de língua portuguesa sejam ofertados no ensino superior. Por um lado, os critérios de avaliação, ou seja, a educação no Brasil é organizada a partir de uma estrutura vertical centralizada no Ministério da Educação e órgãos vinculados. Nas diretrizes ali estabelecidas, consta o “Instrumento de Avaliação Institucional Externa – Presencial e a distância”⁴⁴, documento referência no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, em seu “Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, indicador 3.1 – Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas” direcionado para os cursos de graduação.

A fim de garantir a lisura e a transparência imprescindíveis nos processos de avaliação, este documento deixa claro quais são os critérios e, dentre eles, está definido que para a IES obter nota máxima no indicador 3.1, as ações acadêmico-administrativas devem estar:

⁴⁴ No processo de avaliação que as IES são submetidas aprecia-se cinco eixos que as apresentam, contemplando todas as dimensões de seus processos como infraestrutura, perspectiva acadêmica etc. Essas avaliações garantem à comunidade o conhecimento da qualidade do serviço ofertado pela IES da mesma forma que permite à instituição um processo de melhoria interno.

[...] relacionadas com a política de ensino para os cursos de graduação e consideram a atualização curricular sistemática, a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância (quando previsto no PDI), **a existência de programas** de monitoria em uma ou mais áreas, **de nivelamento**, transversais a todos os cursos, de mobilidade acadêmica com instituições nacionais ou internacionais [...]. (Brasil, 2017, grifo nosso)

Cabe salientar do trecho acima que a oferta de programa de nivelamento é um dos itens avaliados e, portanto, a oferta desse tipo de curso de formação se torna uma das prioridades para IES que almejam obter desempenho máximo no processo de recredenciamento.

Por outro lado, a expansão do ensino superior nas últimas décadas, tanto nas IES públicas quanto privadas, na modalidade presencial e a distância, proporcionou o ingresso de discentes cuja formação na educação básica apresenta aspectos deficitários e que precisam ser superados para seu melhor desempenho acadêmico. Dessarte, os cursos de nivelamento, em especial, o de língua portuguesa, oportunizam aos estudantes a compreensão da estrutura da língua e, por consequência, a ampliação da capacidade de leitura, interpretação e escrita.

Ressalta-se, por sua vez, que a Universidade de Brasília (UnB) e a Federal do Pará (UFPA) reconhecem que o déficit do corpo discente é identificado na mesma medida em alunos oriundos de escolas públicas e privadas e, ainda, não “há diferença significativa entre cotistas e não cotistas, que começam o curso superior com dificuldades parecidas” (Westin, 2023).

Essa ponderação sobre a necessidade de nivelamento, independentemente, da origem dos estudantes assinalada pelas referidas instituições contribui para a superação de estigmas e pré-conceitos sobre os discentes e para uma compreensão mais ampla da educação básica no Brasil bem como confirma a sua necessidade no ensino superior.

De acordo com Westin (2023), a oferta dos cursos de nivelamento também aparece como uma ação que potencializa a retenção do discente no ensino superior, uma vez que a dificuldade no processo de aprendizado é um dos motivos para a evasão, pois “de forma pragmática, o que as instituições buscam é reduzir a repetência dos estudantes e a taxa de abandono dos cursos” (Westin, 2023).

Entre as IES que apresentam cursos de nivelamento, a instituição de ensino privada e de educação a distância analisada no presente artigo também desenvolve curso de nivelamento para língua portuguesa, cuja regulamentação ocorre por meio de Resolução específica, que em seu art. 3º fica registrado que:

o principal objetivo do Programa de Nivelamento é o de garantir um patamar mínimo de conhecimentos essenciais que possibilite aos discentes acompanharem as disciplinas dos programas dos cursos em que foram matriculados, sem prejuízos do desempenho escolar. (Centro Universitário, 2012).

Verifica-se que a Resolução da IES se alinha à percepção de outras instituições e pesquisadores sobre a necessidade do curso de nivelamento de forma a garantir que o discente não tenha prejuízo em seu desempenho acadêmico. Em adição, cabe dizer que a referida IES, para garantir a efetividade do programa, estabelece que:

O programa será ofertado na modalidade *e-learning*, pelo sistema educacional AVA, apresentado por Rota de Aprendizagem. Contará com as disciplinas de conteúdo de nível básico-elementar, cada uma contendo cinco aulas de conteúdos gravadas (Centro Universitário, 2012).

A partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que todo estudante matriculado tem acesso para realizar o seu processo de formação no ensino superior, também é disponibilizada a disciplina de nivelamento de língua portuguesa.

A experiência a ser relatada neste artigo é proveniente de um Centro Universitário que se organiza em Escolas e, dentre elas, há uma que contém os cursos de licenciatura, e suas respectivas ofertas como bacharelado. Nesta Escola, há a oferta do curso Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, o qual é responsável pelo atendimento da disciplina de nivelamento em Língua Portuguesa a todos os discentes contidos nos cursos vinculados à Escola Superior de Educação.

É sobre essa experiência de atendimento acadêmico que reside o estudo apresentado nesse artigo. Da necessidade institucional e social de ofertar o programa de nivelamento em língua portuguesa aos discentes, criou-se uma oportunidade de aprimorar a formação dos estudantes matriculados nos cursos de Letras Língua Portuguesa como monitores da disciplina. E será sobre essa viabilidade de monitoria que o presente artigo será desenvolvido nos itens abaixo.

ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A monitoria acadêmica é uma modalidade de ensino estruturada por um conjunto de ações institucionais, desenvolvidas para possibilitar e/ou fortalecer a articulação entre teoria e prática docente. Na Educação a Distância (EaD), o programa de monitoria visa efetivar o conhecimento teórico sobre a prática docente em ambientes virtuais de ensino; aprofundar, conhecimentos sobre a docência em contextos tecnológicos reais e concretos; e observar os comportamentos (demandas e necessidades) dos discentes a fim de elaborar, cientificamente e coletivamente, propostas de refinamento do processo de ensino e aprendizagem com foco na inovação.

A definição que aqui apresentamos, sem excetuar vários outros aspectos da construção monitorial que veremos adiante, é resultado da transformação conceitual sobre a monitoria ocorrida ao longo do tempo.

Desde a década de 60, quando a monitoria foi formalmente instituída nos cursos de graduação do Ensino Superior pela Lei nº 5540/68, as atribuições educacionais relacionadas aos programas desta natureza foram sendo constantemente atualizadas, de acordo com a dinâmica da própria educação de modo geral.

A função que antes era exclusiva à prestação de auxílio a estudantes com dificuldades de aprendizagem, tornou-se substancialmente mais ampla pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que estabelece no art. 4 que os discentes da educação superior poderão ser conduzidos para “tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com o seu rendimento e plano de estudos (LDB, 1996, art. 4). Trata-se de um texto que autonomiza as funções do monitor àquilo que as IES podem proporcionar, não constringendo o aprendizado docente somente a realidade do ensino presencial. Com isso, é possível que o estudante experiencie diferentes atividades docentes na realidade da Educação a Distância, tanto para o desenvolvimento do conhecimento empírico, como para o aprofundamento do conhecimento teórico que esse tipo de modalidade possibilita.

Na EaD, a monitoria, enquanto modalidade de ensino, assume um caráter voltado para a formação integrada do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. No Centro Universitário em questão, as políticas institucionais estão relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, bem como ao acolhimento e inclusão social e de alunos com necessidades educacionais especiais. Entre essas políticas, se insere uma resolução interna que institui e regulamenta o desenvolvimento e a operacionalização dos Programas de Monitoria, a serem implantados em todos os cursos de graduação da IES.

No entendimento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) dessa instituição, os programas de monitoria desse Centro

Universitário têm como objetivo contribuir para a melhoria do ensino de graduação por uma via de mão dupla: por um lado, desenvolver atividades didáticas e metodologicamente adequadas que aprimorem o ensino e aprendizagem dos discentes; e, por outro, despertar no próprio corpo discente o interesse pela carreira profissional e acadêmica, a partir do reconhecimento e do manejo de algumas atividades da profissão. Para garantir a lisura do programa, é vetado aos estudantes, bolsistas e voluntários, ministrar aulas, substituir professores, preencher documentos de responsabilidade docente, fazer correções e outros registros acadêmicos, além de pesquisar e coletar dados não relacionados aos propósitos do planejamento de ensino e aprendizagem da monitoria (Centro Universitário, 2012).

Com base na resolução interna da IES, os programas de monitoria compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada curso de graduação, pertencentes às áreas que constituem a Escola Superior de Educação. Em andamento desde 2019, o Programa de Monitoria de Língua Portuguesa serve, segundo o PDI, ao propósito de estabelecer e executar, anualmente, um projeto de ensino na disciplina de nivelamento e acolhimento que atende a todos os cursos da Escola. Em termos de operacionalização, esse projeto envolve o planejamento, acompanhamento e orientação sistemática sobre as ações que os monitores exercem com alunos da EaD, ao mesmo tempo em que é promovida a cooperação mútua entre docentes e discentes da IES, por meio de práticas de ensino e aprendizagem que são fundamentalmente coletivas.

O Programa de Monitoria de Língua Portuguesa do Curso Superior de Licenciatura e Bacharelado em Letras é estabelecido, regulamentado e efetivado anualmente por edital de processo seletivo e respectiva homologação. No documento são apresentadas as disposições iniciais, os objetivos, a descrição das atividades, as inscrições, os requisitos exi-

gidos, os documentos, os critérios de seleção, o período, a certificação, o cancelamento e outras disposições gerais.

A seleção dos candidatos possui as etapas de prova objetiva, mapeamento de habilidades, avaliação de currículo e entrevista na modalidade online, para o preenchimento de 15 vagas: 9 vagas em caráter voluntário e 6 vagas em caráter remunerado, com bolsa-auxílio de 100% e 50% sob a mensalidade. Realizados os trâmites do processo seletivo, a equipe a aprovada de estudantes inicia o processo de capacitação para o desempenho das atividades na disciplina de nivelamento e acolhimento de Língua Portuguesa.

A capacitação é feita pela plataforma de conferências do Centro Universitário, na qual o docente responsável pelo programa demonstra como fazer o acesso e uso dos documentos e materiais disponibilizados na sala virtual, que é exclusiva do programa de monitoria do ano em vigência. O documento norteador das ações é o planejamento anual, e o material central para a consulta sobre o detalhamento dos processos do planejamento é o Manual de Monitoria de Língua Portuguesa.

Entre as atribuições dos estudantes monitores, sob orientação e responsabilidade do docente coordenador do programa, são as mais importantes: apresentar ações de acolhimento na sala de Língua Portuguesa, visto que a disciplina é de entrada nos cursos de graduação; sugerir estratégias de estudos e de engajamento a essa disciplina responsável por promover o ensino e aprendizagem da leitura e da produção de textos acadêmicos; estimular à participação em fóruns de discussão, que tratam de temas sobre a adequação da comunicação oral aos diferentes contextos; auxiliar na coleta de dados sobre os comportamentos de interação dos alunos, para o aprimoramento dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa; e participar das reuniões periódicas para o intercâmbio de ideias a partir desses dados. Na conclusão anual do programa, o monitor deve entregar um relato de experiência (resumo expandido ou artigo

científico), como síntese e consolidação da articulação entre teoria e prática para a formação discente.

RESULTADOS DE PROCESSOS E PRÁTICAS COLETIVAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES

Diferente do ensino presencial, no contexto da EaD há uma virada disruptiva nos processos tradicionais de ensino monitorial tradicional, visto que o planejamento, a execução e a avaliação das ações dos programas de monitoria ocorrem coletivamente entre a equipe de estudantes e o docente responsável pelo programa. Na monitoria da EaD, não há autonomia, compreensão e autorregulação estudantil que possa ser desvinculada de práticas essencialmente coletivas.

Por integrar uma equipe, os monitores na EaD atuam em ações coletivamente e organicamente reguladas pela constante troca de ideias entre pares e docentes. Esse processo de troca de conhecimentos mediada por docentes que se preocupam com os rumos dos processos formativos, tem como objetivo o alcance coletivo dos resultados pela docência, não o destaque individual no aprendizado sobre a docência. E isso já ensina muito o que é a Educação.

No caso da monitoria da disciplina de nivelamento de Língua Portuguesa, para auxiliar os estudantes à reflexão sobre a estrutura textual acadêmica, que, como vimos, pode ser uma novidade quase assustadora para a maioria dos alunos, é primeiramente necessário o entrosamento entre os colegas de equipe e entre a equipe e o docente, para a elaboração e execução de práticas coletivas na monitoria que visem a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

O fortalecimento desse entrosamento é facilitado na modalidade de EaD dadas as diversas formas de comunicação instantânea que os monitores podem utilizar entre a equipe. No Centro Universitário em questão, os monitores se comunicam por uma plataforma institucional de mensagens

instantâneas, podendo elaborar, todos juntos, e com supervisão docente, respostas para as dúvidas mais complexas enviadas na tutoria da sala da disciplina. É um entrosamento que proporciona aquisição coletiva do conhecimento e cooperação para a agilidade no atendimento docente.

Além do entrosamento de equipe, aquisição coletiva do conhecimento e fortalecimento da cooperação laboral, a experiência docente promovida pelo programa de monitoria de Língua Portuguesa prepara para a atuação docente em diferentes áreas do conhecimento. Como os conteúdos dessa disciplina são básicos e fundamentais à vida acadêmica, por ela os monitores estabelecem contato com alunos de diferentes cursos das ciências humanas, exatas e biológicas. Trata-se de uma experiência docente pluralizada, que permite identificar as diferentes necessidades de Língua Portuguesa entre os diferentes perfis estudantis.

Como o *core* da EaD é a tecnologia, as ações do programa de monitoria de Língua Portuguesa envolvem o uso de recursos tecnológicos e virtuais que estão em voga, como forma de estímulo para a captação da atenção dos estudantes. Um exemplo desse tipo de ação é que para a apresentação dos monitores e do docente responsável pela elaboração de uma atividade específica, são feitos vídeos por meio de plataformas gratuitas de design gráfico online, e esses vídeos são postados como chamada para realização das propostas de atividade. Com isso, constatou-se que, por um lado, a apresentação de cada membro da equipe instigou à atividade e gerou maior engajamento principalmente nos fóruns de discussão, e, por outro, os estudantes monitores aprendem a manejar recursos virtuais que podem ser empregados em suas práticas docentes futuras.

A constante atuação da equipe de monitoria da sala da disciplina de língua portuguesa permite com que a prática docente seja experimentada e desenvolvida, e que sejam reunidas informações sobre as dificuldades

com o conteúdo, as percepções sobre temas potencializadores de aprendizagem e, também, o contato com a diversidade dos perfis estudantis.

Por meio da tutoria de ensino, os monitores colocam em prática o conhecimento teórico clássico (relacionados aos conteúdos de base da disciplina) frente às dificuldades acadêmicas dos estudantes; por meio dos fóruns, elaboram atividades que potencializam o conhecimento sobre as dúvidas trazidas nas tutorias e nos fóruns anteriores; e pelo contato com diversos perfis estudantis, que possuem diferentes níveis de domínio da linguagem acadêmica, os monitores aprendem a atender as demandas acadêmicas dos níveis mais simples aos mais complexos no âmbito da língua portuguesa.

Esse estímulo de iniciação à docência direcionado aos monitores contribui para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, nas modalidades de ensino a distância. Essa contribuição reflete diretamente na sofisticação teórica do conteúdo da disciplina, como na sofisticação do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem. Anualmente, os monitores fazem uma análise da rota de ensino (videoaulas e material escrito das aulas), respondendo um formulário que contém a avaliação de 7 critérios de ensino e aprendizagem, a saber: relevância dos temas abordados, falta de contemplação de um tema específico, análise dos aspectos gerais das videoaulas, se a gramática ensinada é acessível, sugestão de outras melhorias. A partir desta tarefa, os monitores adquirem experiência com análise de materiais didáticos e instrucionais, além de colaborar coletivamente para uma melhor abordagem do conteúdo.

No que se refere a sofisticação tecnológica, a equipe de monitoria reúne, constantemente, sugestões para melhorias no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Como são alunos atentos às novas tecnologias e aos comportamentos dos espaços virtuais (ciberespaço), passam a sugerir métricas, por exemplo, para o tamanho das questões dos fóruns, uso de imagens nas perguntas propostas, linguagem objetiva, além, claro, de sugerir novos recursos, como a implantação de emoticons como ícones complementares às respostas dos docentes e discentes.

Outro aspecto relevante contemplado na monitoria de língua portuguesa é a internacionalização do programa. Como o Centro Universitário possui polos de apoio em diversos países, é feita a inclusão de estudantes estrangeiros. Neste ano de 2023, o programa conta com a colaboração de uma aluna que vive na Suécia e participa ativamente das atividades propostas, em vista da flexibilização dos horários que a Educação a Distância possibilita.

Além disso, neste mesmo ano, a equipe de monitoria participou de uma palestra ministrada pela professora responsável pelo programa, na Universidade Carolina de Praga (Charles University), na República Tcheca, para estudantes tchecos do Departamento de Línguas Românicas. A palestra teve como objetivo aprofundar conhecimentos sobre a internacionalização da língua portuguesa, visto que a instituição é um Centro Universitário Internacional. Essa ação do programa de monitoria foi reconhecida pela central de notícias da instituição e pela escola superior de educação a qual a disciplina é vinculada.

Na conclusão anual do programa, cada integrante da equipe de monitoria de língua portuguesa deve entregar um relato de experiência, em formato de resumo expandido ou artigo, abordando cientificamente algum dos aspectos tecnológicos do AVA que requerem sofisticação, sem perder de vista a humanização dos processos educacionais. Esses trabalhos, que contêm a síntese e a consolidação da articulação entre teoria e prática para a formação discente, são publicados em dossiê temático pelo Centro Universitário em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Rocha (2022), a inovação na EaD não é somente uma questão de produto, mas de processos de ensino. O conceito de inovação, atualmente, está relacionado ao uso das tecnologias educacionais em sua mais rica e complexa mistura de possibilidades. Assim,

[...] inovar com qualidade pode significar originalidade, criatividade com simplicidade e propósito. Pode significar humanização dos processos educacionais [...] muitos exemplos dessa prática têm nos mostrado que isso é possível com o ativo da inteligência humana e não humana em processos organizados e equilibrados de potencialidades que viram realidades (Rocha, 2022, p. 6).

No estabelecimento de interrelações entre a tecnologia do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), docentes, discentes, monitores e recursos tecnológicos externos, isto é, na confluência de atores humanos e não humanos, cria-se essa abordagem do programa de monitoria de língua portuguesa, que integra possibilidades e privilegia ações simples, mas com propósito docente.

No ano de 2023, a equipe do Programa de Monitoria de Língua Portuguesa obteve êxito em diferentes aspectos dentro da Escola Superior de educação em seu propósito de promover a iniciação à docência. A evidência da perseguição desse propósito foram os altos índices de engajamento dos alunos (800 interações em um único fórum), por meio de propostas elaboradas pela equipe, para o debate sobre os a língua portuguesa em seus diferentes contextos de uso.

Espera-se que este breve relato de caso contribua para uma reflexão acerca da importância da humanização dos processos educacionais, e sobre como um programa de monitoria pode colaborar para a formação docente e para o acolhimento de alunos de diferentes cursos dentro da disciplina de nivelamento de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa** – Presencial e a distância. Recredenciamento – Transformação de Organização Acadêmica. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Superior – 2021**. Brasília: INEP. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Documento referência no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**, 2004, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cpa/documentos-de-referencia/#:~:text=Lei%20n%C2%B0%2010.861%2C%20de,09%20de%20Outubro%20de%202014>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei Nº 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 out. 2023.

CENTRO UNIVERSITÁRIO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) **Resolução nº 8 de 2012**.

CENTRO UNIVERSITÁRIO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 4 de 2012**.

ROCHA, E. F. Educação, tecnologia, qualidade e inovação: mitos e possibilidades. **Revista da Associação Brasileira de Educação Superior**, 2022.

WESTIN, Ricardo. **Para suprir despreparo de calouro, faculdade agora ensina bê-á-bá de português e matemática**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/06/para-suprir-despreparo-de-calouro-faculdade-agora-ensina-be-a-ba-de-portugues-e-matematica>. Acesso em: 7 out. 2023.

O DA-SEIN NA ERA DIGITAL: HEIDEGGER E O HUMANO CONTEMPORÂNEO

DA-SEIN IN THE DIGITAL AGE: HEIDEGGER AND THE CONTEMPORARY HUMAN

DA-SEIN EN LA ERA DIGITAL: HEIDEGGER Y EL HUMANO CONTEMPORÂNEO

Luís Fernando Lopes⁴⁵

Alvino Moser⁴⁶

RESUMO

Este ensaio de caráter bibliográfico procura problematizar a compreensão do ser humano contemporâneo diante da presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais. Assim, a problemática que guia o desenvolvimento do estudo questiona: em que medida a presença das tecnologias digitais na vida do ser humano contemporâneo possibilita pensar a sua compreensão, a partir do pensamento de Heidegger? Nessa perspectiva, o caminho para uma possível resposta é bastante complexo, uma vez que é preciso considerar o pensamento do filósofo da floresta negra em sua abrangência, tendo em vista seu projeto de desconstrução da metafísica e superação dos pressupostos epistemológicos da visão ocidental de mundo, nos quais estamos imersos. Para tanto, parte-se de uma abordagem sintética da contribuição de Heidegger a respeito da questão da técnica procurando problematizar e evidenciar a atualidade de suas reflexões. Em seguida, a partir da visão heideggeriana de ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*), problematiza-se uma possível noção de “ser-no-mundo digital” e algumas de suas implicações com vistas a refletir sobre a compreensão do humano contemporâneo. Por fim, com base nas reflexões anteriores apresenta-se algumas considerações sobre o *Da-sein* na era digital enquanto possibilidade de compreensão do humano contemporâneo.

Palavras-chave: Heidegger. Técnica. Da-sein.

ABSTRACT

This bibliographical essay seeks to problematize the understanding of contemporary human beings in the face of the increasingly intense presence of digital technologies. Thus, the problem that guides the development of the study questions: to what extent does the presence of digital technologies in the life of contemporary human beings make it possible to think about their understanding, based on Heidegger's thought? From this perspective, the way to a possible answer is quite complex, since it is necessary to consider the thought of the black forest

⁴⁵ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-9653> | luis.l@uninter.com.

⁴⁶ Doutor em Ética pela *Université Catholique de Louvain*. Decano do Centro universitário Internacional UNINTER. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7828-5067> | moseral.am@gmail.com

philosopher in its scope, in view of his project of deconstruction of metaphysics and overcoming the epistemological assumptions of the Western worldview, in which we are immersed. To do so, it starts with a synthetic approach to Heidegger's contribution regarding the issue of technique, seeking to problematize and highlight the relevance of his reflections. Then, from the Heideggerian vision of being-in-the-world (In-der-Welt-sein), a possible notion of "being-in-the-digital world" and some of its implications are problematized in order to reflect on the understanding of the contemporary human. Finally, based on the previous reflections, some considerations are presented about Da-sein in the digital age as a possibility of understanding the contemporary human being.

Keywords: Heidegger. Technique. Da-sein.

RESUMEN

Este ensayo bibliográfico busca problematizar la comprensión del ser humano contemporáneo ante la presencia cada vez más intensa de las tecnologías digitales. Así, el problema que orienta el desarrollo del estudio pregunta: ¿en qué medida la presencia de las tecnologías digitales en la vida de los seres humanos contemporáneos permite pensar en su comprensión, a partir del pensamiento de Heidegger? Desde esta perspectiva, el camino hacia una posible respuesta es bastante complejo, pues es necesario considerar el pensamiento del filósofo de la selva negra en sus alcances, de cara a su proyecto de deconstrucción de la metafísica y superación de los supuestos epistemológicos de la cosmovisión occidental, en el que estamos inmersos. Para ello, partimos de una aproximación sintética al aporte de Heidegger en torno a la cuestión de la técnica, buscando problematizar y resaltar la relevancia de sus reflexiones. Luego, desde la visión heideggeriana del ser-en-el-mundo (In-der-Welt-sein), se problematiza una posible noción de "estar-en-el-mundo-digital" y algunas de sus implicaciones con miras a reflexionando sobre la comprensión del ser humano contemporáneo. Finalmente, a partir de las reflexiones anteriores, se presentan algunas consideraciones sobre el Da-sein en la era digital como una posibilidad de comprensión del ser humano contemporáneo.

Palabras clave: Heidegger. Técnica. Da-sein.

INTRODUÇÃO

Não obstante as controvérsias que fazem parte de sua trajetória biográfica, Martin Heidegger é considerado por alguns o maior filósofo do século XX. Nesse sentido, a conferência proferida no dia 18 de novembro de 1953: *Die Frage nach der Technik* ("A questão da Técnica"), que será nossa principal fonte, de acordo com Di Felice (2020, p. 20), é "provavelmente o mais importante escrito filosófico" dedicado à tecnologia no século XX.

Diante de tal relevância, o objetivo deste estudo de caráter bibliográfico e ensaístico é problematizar a compreensão do ser humano contemporâneo diante da presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais. Para tanto, considera-se a problemática da presença cada

vez maior das tecnologias digitais na vida do humano contemporâneo e questiona-se em que medida é possível, a partir do pensamento de Heidegger, falar de um *Da-sein* na era digital⁴⁷ como possibilidade de compreensão desse modo de ser do humano atualmente.

Para a apresentação das reflexões dividiu-se o texto em três partes. Na primeira, faz-se uma abordagem sintética da contribuição de Heidegger a respeito da questão da técnica e da atualidade de suas reflexões para compreensão do modo de ser do humano contemporâneo. Na segunda parte, considerando a visão heideggeriana de ser-no-mundo, problematiza-se a noção de ser-no-mundo digital e algumas de suas implicações contemporâneas.

Enfim, na terceira parte, com vistas ao encaminhamento de possíveis chaves interpretativas para a compreensão do modo de ser do humano contemporâneo, à luz das reflexões anteriores sobre as contribuições de Heidegger, tecem-se algumas considerações sobre o *Da-sein* na era digital. Espera-se que as reflexões aqui expostas e os resultados apresentados, não obstante aos seus limites, possam contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito da obra de Heidegger em particular e da Filosofia da Tecnologia de modo geral.

HEIDEGGER E A ATUALIDADE DA QUESTÃO DA TÉCNICA

Heidegger (2020) inicia sua meditação sobre a técnica salientando que o questionar constrói num caminho e por isso é aconselhável não ficar preso a proposições e títulos particulares, mas atentar-se para o caminho, que segundo o autor de *Ser e Tempo* é um caminho de pensamento. Mas, o que significa, para nós leitores de Heidegger, ou ao menos das traduções de seus textos e falas, atentar-se para o caminho e não se prender em proposições e títulos particulares em um caminho de pensamento?

Em *Ser e Tempo*, ao tratar da estrutura formal da questão do ser, Heidegger se refere ao questionamento como procura.

⁴⁷ Como termo era digital indicamos a mudança na produção, entrega e consumo de informação ocorrida na segunda metade do século XX, também chamada de era da informação, revolução da comunicação digital e ainda terceira revolução industrial.

Se a essência da técnica, a armação, é o extremo perigo e se a palavra de Hölderlin diz ao mesmo tempo algo de verdadeiro, então o domínio da armação não pode se esgotar em apenas obstruir todo o brigar de cada desabrigar e todo aparecer da verdade. Então, a essência da técnica deve antes justamente abrigar em si o crescimento daquilo que salva”. Mas não poderia uma visão suficiente do que é a armação, enquanto um destino do desabrigar, fazer aparecer em seu desabrochar aquilo que salva? (Heidegger, 2020, p. 82).odo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for questionado de maneira libertadora. O questionamento enquanto “questionamento de alguma coisa” possui um questionando. Todo questionamento de... é, de algum modo, um interrogatório acerca de... Além do questionado, pertence ao questionamento um interrogado. Na investigação, isto é, na questão especificamente teórica, deve-se determinar e chegar a conceber o questionado (Heidegger, 2005, p. 30).

Como explicita Heidegger logo em seguida, em sua conferência sobre a questão da técnica, não obstante ao caráter um tanto misterioso de sua abordagem, suas ponderações estão relacionadas sobretudo, com a linguagem, pois: “Todos os caminhos de pensamento, mais ou menos perceptíveis, passam de modo incomum pela linguagem” (Heidegger, 2020, p. 34).

Nesse sentido, vale lembrar o que Heidegger afirmou em uma conferência em Messkirch, sua cidade natal, que o que ele considerava verdadeiramente inquietante não era a transformação do mundo em lugar dominado pela técnica, mas o fato de não alcançarmos, “a partir de um pensamento, uma confrontação adequada do que está realmente acontecendo em nossa época” (Heidegger *apud* Difelice, 2020, p. 19).

As ponderações de Heidegger logo no início de sua conferência sobre a questão da técnica a respeito da linguagem explicitam a importância dada pelo filósofo às questões da linguagem, uma vez que a busca pela

essência da técnica com vistas a uma relação livre para com ela, implica na necessidade de uma linguagem apropriada para trilhar um caminho de pensamento em direção ao essencial. E conforme salienta Heidegger (2020, p. 34): “A técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica”.

Nessa afirmação do filósofo é possível identificar, ainda que implicitamente, o direcionamento metodológico de Heidegger para uma abordagem fenomenológica, que no caso de Heidegger diz respeito muito mais a uma atitude fenomenológica muito própria ao modo heideggeriano de filosofar. Assim, ao questionar a técnica, Heidegger se pergunta sobre a essência da técnica que para ele “não é de modo algum algo técnico” (Heidegger, 2020, p. 34). Ainda de acordo com Heidegger (2020, p. 34), enquanto continuarmos a considerar a técnica, a representando e a programando apenas como sendo algo neutro e meramente técnico, jamais chegaremos à sua essência e conseqüentemente “permaneceremos, sem liberdade, atados a ela, mesmo que a neguemos ou a confirmemos apaixonadamente”.

Mas, se nossa época, entre outras características, é profundamente marcada por relações superficiais e utilitaristas, nas quais a preocupação com a essência das coisas não chega sequer a ser aventada, a não ser em círculos muito restritos de especialistas em determinados assunto, em que medida seria possível falar da atualidade do pensamento de Heidegger a respeito da questão da técnica e ainda para compreensão do humano (*Da-sein*, Ser-aí) contemporâneo?

Partimos da consideração que é justamente neste alerta de Heidegger a respeito da relação estabelecida não com a essência da técnica, mas com uma compreensão superficial e equivocada a respeito dela, que podemos identificar um primeiro elemento da atualidade do pensamento de Heidegger para problematizarmos a questão do humano contemporâneo cada vez mais imerso em um mundo digitalizado.

Convém mencionar que Heidegger (2020, p. 34) utiliza a expressão: “de modo mais triste” para se referir ao fato de considerarmos a técnica como neutro e assim estarmos entregues a ela, pois para ele tal representação, “à qual hoje em dia especialmente se adora prestar

homenagem, nos torna completamente cegos perante a essência da técnica” (Heidegger, 2020, p. 34).

Tais considerações podem levar o leitor a considerar Heidegger um inimigo da técnica e da tecnologia, ou ainda, um tecnófobo. Contudo, sem desconsiderar o perigo presente nas relações do humano com a técnica, é possível inferir que ao questioná-la, Heidegger também a aponta como um modo de habitar, que na sua condição de ambiguidade contribui para o desabrigar da verdade do humano sobre si mesmo. Essa ambiguidade da técnica parece residir no fato de que ao mesmo tempo que ela pode contribuir para o desabrigar ou desocultamento do humano e do seu destino (τέλος), ela pode ocultá-lo, ou seja, afastá-lo de sua essência e aprisioná-lo.

A ameaça dos homens não vem primeiramente das máquinas e aparelhos da técnica cujo feito pode causar a morte. A autêntica ameaça já atacou o homem em sua essência. O domínio da armação ameaça com a possibilidade de que a entrada num desabrigar mais originário possa estar impedida para o homem, como também o homem poderá estar impedido de perceber o apelo de uma verdade mais originária. Assim, pois, onde domina a armação, há perigo em sentido extremo. “Mas onde há perigo, cresce também a salvação” (Heidegger, 2020, p. 81).

Diante da realidade atual repleta de vaticínios que profetizam tragédias ou panaceias em razão da presença cada vez mais intensa das tecnologias, sobretudo das tecnologias digitais, circunscrevendo nosso modo de ser-no-mundo⁴⁸ aventamos a possibilidade de se falar de um *Da-sein* na era digital para se pensar a condição do humano contem-

⁴⁸ O ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*) é um existencial. Isso significa que ser-no-mundo integra o todo estrutural (=existencialidade) do ser-aí ao passo em que existe. Ser-no-mundo é o existencial que indica como o ser-aí é no espaço constitutivo do mundo e, em verdade, é enquanto ser-no-mundo que já sempre no aí que o mundo constitui. Tal como advertimos que o ser-aí não deve ser interpretado como um ente dado de antemão (*Vorhandenheit*), alertamos agora que também não devemos tomar o mundo como um lugar empiricamente constituído, ou, dizendo categoricamente: mundo não é um local físico onde o ser-no-mundo estaria alocado ou de alguma forma contido. Assim, o laço do ser-no-mundo como seu mundo não é — em absoluto — uma relação de continente e conteúdo, isso porque mundo, é antes, um espaço fenomenal intencionalmente aberto (Kahlmeyer-Mertens, 2015, p. 85-86).

porâneo. Se para Heidegger, a categoria tempo é fundamental nessa compreensão (do Ser-aí), é preciso destacar que a presença intensa das tecnologias digitais interfere diretamente na nossa compreensão e relação com o tempo e o espaço.

A partir dessas breves considerações pretendemos no próximo tópico discorrer sobre o que significa Ser-aí no mundo digital ou em outras palavras, a respeito das implicações da presença cada vez mais intensas das tecnologias digitais para a existência do *Da-sein* (Ser-aí) humano contemporâneo.

HEIDEGGER E O SER-NO-MUNDO DIGITAL

Considerar as tecnologias digitais como modificadoras diretas da essência da condição humana seria incorrer em um erro, alertado por Heidegger, de permanecer preso à visão da técnica, como algo neutro e meramente técnico, que apesar de em certa medida poder ser correta, não é em contrapartida necessariamente verdadeira ou reveladora da verdade sobre a condição do humano hoje.

Da mesma forma, desconsiderar as tecnologias digitais ou negá-las totalmente com vistas à compreensão da situação da condição humana atual não parecer ser uma atitude sensata. Conforme salienta Heidegger (2020, p. 80-81): “Não existe uma técnica demoníaca, pelo contrário, existe o mistério da sua essência. A essência da técnica, enquanto um destino do desabrigar, é o perigo”.

Nesse sentido, Heidegger (2020, p.79) explica que o ser humano de hoje “está tão “decididamente preso à comitiva do desafiar da armação”, ou seja da técnica, que não dá mais conta de ser ele mesmo alguém solicitado. “Entretanto, o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência” (Heidegger, 2020, p. 79).

A técnica e mais especificamente as tecnologias digitais hoje suscitam esperança e medo. Esperança, porque podem apresentar soluções, ao menos como meio para resolver nossos piores problemas políticos, econômicos e sociais, culturais, ambientais, entre outros, relacionados

à desigualdade, fome, ganância, desejo de poder, preconceitos, entre outras mazelas que assolam a existência humana em sociedade. Por outro lado, essas mesmas tecnologias suscitam medo porque já contribuíram e podem contribuir muito mais eficazmente para um agravamento acelerado desses mesmos problemas, o que colocaria em risco ou levaria ao fim da experiência do homo sapiens em nosso planeta.

Não é possível inferir sem possibilidade de equívoco, que Heidegger se referiu justamente a esses problemas ao tratar do perigo da técnica. Provavelmente os horrores de duas guerras mundiais e as consequências da bomba atômica faziam parte das motivações que o levaram a tratar desses perigos e de suas implicações para a existência do Ser-aí. Contudo, Heidegger também não deixou de enfatizar, inclusive com o recurso à arte, mais especificamente à poesia de Friedrich Hölderlin, que “onde há perigo, cresce também a salvação”. E ainda que: “...poeticamente habita o homem sobre esta terra” (Heidegger, 2020, p. 95).

Que o uso de tecnologias digitais e mais particularmente da internet tem se constituído em subterfúgio na busca de soluções para problemas existenciais não parece ser novidade. Os problemas da “ciberdependência” ou do Transtorno de Dependência da Internet⁴⁹ evidenciam essa consideração. Entretanto, ainda que a perspectiva psicológica não esteja ausente no trabalho de Heidegger em busca da compreensão da condição do Ser-aí, é preciso destacar que seu horizonte de análise é sobretudo filosófico.

Para Heidegger:

O homem está tão decididamente presto à comitiva do desafiar da armação, que não a assume como uma responsabilidade, não mais dá conta de ser ele mesmo alguém solicitado e, assim também, não atende de modo algum ao fato de que, a partir de sua essência, ele ek-siste

⁴⁹ Dentro da etiologia acadêmica e da psicopatologia, o Uso Patológico da Internet pode se manifestar sob diversas formas, como as listadas abaixo: Dependência Cibersexual – vício em utilizar salas de chat para adultos ou ciberpornografia. Dependência de Ciberrelacionamento – amizades online, feitas em salas de *chat* ou *newgroups* que substituem a vida real da família e amigos. As compulsões por jogos em rede – uso compulsivo de jogos online, dependência de leilões online, e comércio online obsessivo. Sobrecarga de Informação – navegação compulsiva pela rede Web ou banco de dados de pesquisas. Dependência de computador – uso obsessivo do computador, jogos ou programação de informática (Azevedo; Nascimento; Souza, 2014, p. 3).

no âmbito de um apelo e que, por isso, nunca pode ir somente ao encontro de si mesmo (Heidegger, 2020, p. 79, itálico no original).

Nessa perspectiva, os problemas aqui mencionados, relacionados ao uso compulsivo da internet, poderiam, ao menos em tese, ainda que talvez forçosamente, ser considerados como consequências do perigo ou perigos da técnica que conduzem à ocultação do ser, ou seja, afastam o humano da compreensão de si mesmo, da sua própria essência, ainda que diante da ambiguidade da técnica tivesse buscado justamente o oposto, ou seja, encontrar sentido para sua condição de Ser-aí, uma determinada indeterminação, que demanda a necessidade existir sendo.

O DA-SEIN NA ERA DIGITAL E A COMPREENSÃO DO HUMANO CONTEMPORÂNEO

Aventar a possibilidade de um *Da-sein* na era digital para analisar a condição do humano contemporâneo pode parecer, à primeira vista, uma aventura intelectual com poucas possibilidades de alcançar algum resultado profícuo. Entretanto, a atualidade da obra de Heidegger, bem como a abertura ao pensamento crítico e inovador, que é próprio do filosofar nos encorajam a assumir essa tarefa, ainda que ciente das fragilidades e conseqüentemente dos riscos que ela carrega.

Em consonância com o que aventamos, de acordo com Borges-Duarte (2020, p. 161): “A temática da relação técnica dos humanos com o mundo pode considerar-se que atravessa a obra de Heidegger no seu todo”. Entretanto, essa questão, da relação técnica ser humano como mundo, conforme a mesma autora, só aparece diretamente tematizada de modo sistemático pelo filósofo no início dos anos 1950.

Dada essa relevância da temática da relação técnica do humano como mundo no pensamento de Heidegger, a possibilidade de considerar a ideia de um *Da-sein* na era digital para pensar a condição do humano contemporâneo apresenta-se com certa dose de coerência que nos motiva a buscar uma maior elucidação da noção posta. Tal noção ancora-se, entre outras indicações, no caráter ambíguo da técnica, a partir

da compreensão de sua essência, conforme proposta por Heidegger, bem como no caráter ambíguo da relação do ser humano com ela.

Ainda que Heidegger tenha constatado a problemática da limitação da linguagem para explicitar da essência da técnica, ele não deixou de apresentá-la como *Ge-stell* (com-posição)⁵⁰, conforme a análise de Borges-Duarte (2020, p. 165):

Aquilo que Heidegger está a falar não é das coisas, fabricadas pelo homem para o seu serviço próprio, que enchem o nosso mundo circundante, nem é dos aparelhos e instrumentos vários que servem, tecnicamente, para as fabricar e pondo em acção as dexas capacidades técnicas humanas, para, desse modo, ir construindo o seu mundo. Disso fala, em geral, a maior parte das teorias acerca da técnica, anteriores ou contemporâneas de Heidegger. Não é propriamente acerca dessas capacidades da eficiência humana, nem dos seus resultados efectivos que *Ge-stell*, enquanto essência da técnica, nos diz algo. Esse termo, enquanto constructo verba, também já não diz o que dizia a palavra *Gestell* [armação], a partir da qual está formado.

Conforme explicita Heidegger (2020, p. 79), ao referir-se à técnica, cuja essência está na *Ge-stell*, destaca que ela não coloca apenas a relação do ser humano consigo mesmo em perigo, mas enquanto destino imperativo do desabrigar da humanidade ela oculta todas as outras possibilidades de desabrigar, no sentido de *πολιησις*, o que consequentemente limita a condição humana e a afasta da compreensão e consequente realização da sua essência. Em síntese, a essência da técnica, enquanto armação, encobre o desabrigar enquanto tal e, com ele, aquilo por onde acontece o descobrimento, isto é, a verdade (Heidegger, 2020, p. 80).

Entretanto, em razão de seu caráter ambíguo, a técnica compreendida a partir da sua essência, também carrega múltiplas possibilidades de desabrigar e consequentemente de compreensão do Ser-aí e da sua con-

⁵⁰ A tradução que citamos utiliza a palavra armação para designar *Ge-stell*. Entretanto, Borges-Duarte (2020, p. 165) emprega o termo com-posição para traduzir *Ge-stell* enquanto essência da técnica no sentido heideggeriano.

dição indeterminada no mundo. Por isso, Heidegger (2020, p. 81) recorre às palavras do poeta: “Mas onde há perigo, cresce também a salvação”.

E mais adiante Heidegger explicita que:

Se a essência da técnica, a armação, é o extremo perigo e se a palavra de Hölderlin diz ao mesmo tempo algo de verdadeiro, então o domínio da armação não pode se esgotar em apenas obstruir todo o brigar de cada desabrigar e todo aparecer da verdade. Então, a essência da técnica deve antes justamente abrigar em si o crescimento daquilo que salva”. Mas não poderia uma visão suficiente do que é a armação, enquanto um destino do desabrigar, fazer aparecer em seu desabrochar aquilo que salva? (Heidegger, 2020, p. 82).

Nesse sentido, o *Da-sein* na era digital, na sua condição de ser aí, pode ser compreendido como um ente envolto numa determinação indeterminada de possibilidades de desabrigar ao mesmo tempo que sujeito ao perigo da limitação a único destino que é o imperativo do destino técnico da *Ge-stell* enquanto armação.

Que a transformação digital engendra múltiplas possibilidades parece não haver dúvida. Contudo, resta compreender em que medida elas contribuem para o revelar da condição do humano contemporâneo, enquanto *Da-sein*, aberto a uma determinação indeterminada. “Esse *Da-sein* passa por um certo alargamento do espaço físico e geográfico devido a forma híbrida de espaço virtual” (Moser; Martins, 2021, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ensaístico e de caráter bibliográfico procurou problematizar a compreensão do ser humano contemporâneo diante da presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no seu cotidiano. Para tanto, com base no pensamento de Martin Heidegger, aventou-se a possibilidade da noção de *Da-sein* na era digital como categoria de compreensão a respeito do Ser-aí contemporâneo.

Não obstante à amplitude e complexidade da obra heideggeriana, a principal fonte para as reflexões aqui expostas foi o texto proveniente da Conferência *Die Frage nach der Technik* (“A questão da Técnica”), proferida no dia 18 de novembro de 1953, no *Auditorium Maximum* da Escola Superior técnica de Munique.

Por fim, convém ressaltar que ao falarmos da possibilidade de um *Da-sein* na era digital — “*Da-sein* digital” — como possível categoria compreensiva da condição do ser humano hodierno, nos referimos muito mais às implicações relacionadas ao sentido do ser humano contemporâneo, diante da presença intensa das tecnologias digitais no seu cotidiano, do que ao fato de tais tecnologias preencherem o espaço físico enquanto relação de continente e conteúdo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jeferson Cabral *et al.* Ciberdependência: o papel das emoções na dependência de tecnologias digitais. **Texto livre Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 2, 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/download/16680/13437/47763>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BORGES-DUARTE, Irene. Martin Heidegger: A técnica como Ge-Stell. De facto antropológico a paradigma epocal da modernidade tardia. In: OLIVEIRA, Jelson. (org). **Filosofia da Tecnologia seus autores e seus problemas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.

DI FELICE, Massimo. Heidegger e a internet de todas as coisas: para além da concepção midiática da comunicação. In: HEIDEGGER, Martin. **A questão da Técnica**. Prefácio e organização de Massimo Di Felice; tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Paulus: 2020.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da Técnica**. Prefácio e organização de Massimo Di Felice; tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Paulus: 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **10 lições sobre Heidegger**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSER, Alvino; MARTINS, José Lauro. **A transformação digital: o futuro no presente da educação**. Palmas TO: EUFT, 2021.

A EXIGIBILIDADE E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Leandro Antonio Souza⁵¹
Desiré Luciane Dominschek⁵²
Waldirene Sawozuk Belardo⁵³
Marilete Pinto de Oliveira⁵⁴

Eu queria morar numa favela
Eu queria morar numa favela
Eu queria morar numa favela
O meu sonho é morar numa favela [...]

Gabriel, o Pensador – “O Resto do mundo”

RESUMO

Este texto é resultado de estudos desenvolvidos no Grupo de pesquisa História, educação sociedade e política⁵⁵ (GHESP)⁵⁶. A pesquisa teve como objetivo analisar a relação da importância da educação como direito público subjetivo para a população em situação de rua. Para isso, o tema foi destrinchado em três momentos: entender o que é o direito à educação e sua importância; buscar caracterizar quem são as pessoas em situação de rua; conciliar os temas anteriores para apresentar a diferença dos objetivos e a diferente importância que a educação tem para essa população vulnerabilizada. Para tanto, Severino (2016) foi utilizado como referencial metodológico para a pesquisa bibliográfica de abordagem quantitativa e qualitativa. Ao longo da escrita foi possível entender a força política e humanizadora contida na educação. Contudo, a população de rua tem uma série de direitos que, de acordo com a Constituição Federal (1988) são inalienáveis, sistematicamente negados. Além disso, a população sofre com constantes ataques (preconceituosos e generalizados) à dignidade de cada indivíduo pertencente ao grupo. Posto isso, observa-se que a população em geral, a mídia de massa e o poder público

⁵¹ Pedagogo pelo Centro Universitário Uninter. Membro pesquisador do GHESP

⁵² Pós-doutorado em Educação na área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Educação (UNICAMP) pela mesma linha de concentração é pesquisadora do Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil; (HISTEDBR-UNICAMP. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Profissional – Educação e Novas Tecnologias- Universidade UNINTER.

⁵³ Doutora em educação pela universidade Federal do Paraná.

⁵⁴ Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Profissional – Educação e Novas Tecnologias – Uninter.

⁵⁵ Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/256183

⁵⁶ Site: <https://www.ghespesquisa.org/>.

pouco se movimentam para a superação dessa enorme contradição social. Isso se manifesta à medida que nem institutos de pesquisa estatística se preocupam em conhecer quem são esses indivíduos e os porquês de estarem nessa condição. Sendo assim, tudo o que foi apresentado leva a uma conclusão: a educação é um eixo importante para a superação da realidade excludente dessa população, porém não é só esse direito que mudará essa situação. São necessárias políticas públicas que também garantam o direito à moradia e alimentação. Com tantas especificidades e necessidades distintas das pessoas que têm acesso ao ensino regular, essa educação poderia ser ofertada de maneira diferenciada e que auxilie na execução das políticas de moradia e alimentação, logo, uma educação sustentada por uma modalidade própria, assim como as demais modalidades que temos hoje (educação indígena, quilombola, do campo, de jovens e adultos etc.).

Palavras-chave: Educação. Pessoas em situação de rua. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui sistematizada é o corolário, primeiramente, do compromisso social no que se refere à devolução para a sociedade dos frutos acadêmicos advindos com o investimento governamental de recursos públicos, via bolsa de estudos equivalente a 50% dos custos mensais da graduação (curso de pedagogia), pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), ao longo dos quatro anos de permanência no ensino superior e com o auxílio de bolsas do Programa de Formação inicial à docência (PIBID e Residência Pedagógica). Essa retribuição social se cristaliza em forma de artigo com apoio científico e formativo do Grupo de pesquisa Ghesp.

Sendo assim, o trabalho tem a pretensão de contribuir com discussões referentes a um dos direitos sociais inalienáveis do ser humano: a educação. A contribuição desejada tem inspirações afloradas a partir das elucidações intensificadas nas matérias que tiveram como escopo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente quando me aprofundi nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire ao longo de sua vida. A partir dessa experiência, indaga-se se a educação crítica, portanto revolucionária, é uma abordagem que propicia a emancipação humana ao trabalhador; esse fato social não seria aplicado também aos excluídos do capital, àqueles que nem sua força de trabalho está sendo alienada?

A que fim a sociedade condena as pessoas que, por inúmeras razões, foram usurpadas de sua dignidade e sociabilidade com o restante das classes trabalhadora e a detentora dos meios de produção? Esses sujeitos em situação de rua, impedidos de *serem* cidadãos, se configurariam como uma classe social indefnida? Ou são apenas expressão máxima das consequências do poder nocivo e contraditório exercido pelo capitalismo aliado ao aparelho de Estado?

A partir destas problematizações que nos dispusemos a compreender, mesmo que parcialmente, como o aparelho do Estado e o capital *vulnerabiliza* essas pessoas, destinadas a sobreviverem em *situação* de rua. Os termos *vulnerabilização* e *situação* estão dispostos desta forma, consecutivamente, porque assevera a multiplicidade de ações que concorreram à vulnerabilidade destes seres humanos. Tal posicionamento, por conseguinte, nega quaisquer interpretações que sugerem uma vulnerabilidade natural, reiterando a construção histórica e social desta condição humana, a qual, por isso mesmo, poderá ser superada (Sarmiento, 2020).

Longe de almejar quaisquer preciosismos, apenas consideramos que o tema deve ser necessariamente trabalhado com todo o cuidado e não de *dar a luz* às pessoas em situação de rua, mas de buscar compreender como as ações educativas podem empoderá-las e construir, dialeticamente, formas de emanciparem-se para a superação de seu estado de invisibilidade. Um estado singular em que nem mesmo o capital (com seu crível poder de exploração) as considera.

Sendo assim, o principal objetivo do trabalho é argumentar sobre a necessidade de a educação ser um direito acessível e permanente para a população em situação de rua. Para isso, organizei três objetivos específicos para serem abordados: 1) apresentar a educação como um direito público inalienável; 2) caracterizar quem são as pessoas em situação de rua; e 3) unir ambos os temas e explorar a necessidade da educação para essa população e quais abordagens podem contribuir para a materialização do acesso e permanência à educação.

Independentemente de tais contribuições e limitações, temos o fato de que a educação é um direito público subjetivo, inalienável e deve ser exigido e garantido para todo e qualquer ser humano, independentemente de sua origem, crença, gênero e identidade de gênero, sexualidade, etnia e quaisquer subjetividades que nos compõem como seres humanos (Cury, 2005a).

Para vislumbrar a hipótese da educação como eixo fundamental em uma perspectiva revolucionária, assumo como epistemologia também as contribuições de Mészáros (2008, p. 45, destaques do autor), que discorre sobre a necessária intensidade nas reformulações sociais e educacionais, pois

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”.

Isso é demonstrado a partir da valorização de sua história e de seus saberes; fundamentalmente tornar palpável ao grupo que eles, enquanto seres humanos históricos, possuem uma cultura e conhecimentos.

METODOLOGIA

O tema desta pesquisa foi idealizado no início de 2020 até sua lapidação atual, em meados de 2023. Destarte, o trabalho passou pelos períodos pandêmicos que o Sars-CoV-2 (novo coronavírus) impôs. Portanto, além da orientação que recebi para não realizar a *pesquisa-ação* ou *pesquisa participante* (Severino, 2016) neste primeiro momento, seja por conta do novo coronavírus ou pela complexidade de alcance à população em situação de rua, a pesquisa conterà os dados já obtidos por pesquisas de reconhecimento nacional (Bursztyin, 2000; Sarmiento, 2020).

Sendo assim, o trabalho é caracterizado pela abordagem quantitativa e qualitativa a partir dos referenciais bibliográficos aqui contidos, porque:

Quando se fala em pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade da linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias envolvendo, eventualmente diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (Severino, 2016, p. 125, destaques do autor)

Sendo assim, como elucidado por Severino (2016), além da base dados coletados a partir da pesquisa de Isabella Sarmento (2020), também utilizo de suas interpretações e realizo minhas inferências acerca do exposto. Inclusive, enalteço o trabalho da autora e justifico os dados locais (e não de abrangência nacional), pois foram vários empecilhos para ter dados confiáveis para trabalhar a realidade brasileira das pessoas em situação de rua. Uma das dificuldades observadas foi o descaso das agências de estatísticas ao pouco se importarem em caracterizar, em nível nacional, quantas são estas pessoas, suas condições e quantos têm ou não a quais direitos garantidos pela nossa legislação.

Pois bem, além de Sarmento (2020) e Bursztyń (2000), utilizei Jamil Cury (2002; 2005a; 2005b; 2008) para discorrer acerca do direito à educação e seus desdobramentos. De mesmo modo, para compreender a análise da educação e economia política, tive a inspiração de Dubet (2001); Proudhon (2007); Mészáros (2008); Saviani (2018); Freire (2021a; 2021b); Freire e Horton (2011), além das orientações metodológicas de pesquisa por Severino (2016).

EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

A República Federativa do Brasil provém de uma origem histórica complexa e repleta de relações de poder. Seja no período em que o território era dominado pela coroa portuguesa, pelo império brasileiro ou administrado em momentos posteriores, é inegável que esta origem impactou diretamente na organização social e nas relações de poder que temos atualmente.

Este período instituiu desigualdades que se somaram e se agravaram com o passar do tempo. As desigualdades de poder são múltiplas, dentre elas temos a desigualdade econômica (que neste tempo dominado pela concepção capitalista é uma relação de poder central), mas também coexistem através de outras discriminações históricas que impactam na influência que cada grupo étnico se relaciona, bem como são instituídas as relações de gênero, sexualidade, de corporeidade e religiosa. Estas questões culminam em disputas de poder, valorização social e dominação de um padrão dominante. O embate desta força construída desde o Brasil Colônia reverbera na ordem posta das exclusões e marginalizações sociais.

Na realidade, a exclusão social não constitui uma situação nova. Ela estava presente em sociedades antigas, que se valiam da escravidão ou da servidão, embora estas não fossem “desnecessárias” e, portanto, constituíssem grupo cuja manutenção física era de interesse geral dos dominadores. (Bursztyn, 2000, p. 40)

As situações de opressão entre uma cultura dominante e a cultura dominada podem ser definidas como “múltiplas desigualdades” (Dubet, 2001). François Dubet apresenta-nos que estas desigualdades podem ser “acumuladas”, deste modo, podendo impactar com maior força nas situações de exclusão social para cada indivíduo, por exemplo, se somados os fatores desigualdade de gênero e racial. Além disso,

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentarmos descrever as desigualdades, **suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução**, o que supõe, para não ficarmos em gene-

ralidades, escolhermos uma dimensão particular, **como o consumo, a educação, o trabalho**; ou também **analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais**, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. (Dubet, 2001, p. 5, grifo meu)

Para superar estas contradições históricas, constato como opção válida uma das estratégias emergentes no mundo ao longo dos séculos XVIII e XIX: que foram a criação dos Estados na perspectiva de utilizá-lo como instrumento para a superação desta sociedade de classes (Saviani, 2018). Dentro deste encaixe, é possível valer-se de uma ferramenta potencialmente fundamental para este processo de transição: a educação.

Em todo caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para – mantido esse objetivo – intervir no domínio das desigualdades que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza e progressivamente reduzir as desigualdades. Essa intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade (Cury, 2005a, p. 5-6)

O Brasil, enquanto um Estado de direito, tem à disposição a educação básica como direito público subjetivo positivado destinado aos seus cidadãos (Cury, 2005a). Este fato é importante para compreender a necessidade da garantia de efetivação deste direito, pois, historicamente, a educação básica é um campo de disputa ideológico que determina quais serão as oportunidades de instrução e desenvolvimento integral que cada indivíduo terá (ou não) à disposição ao longo da sua formação pessoal e social.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram com a colonização. As conseqüências da colonização e da escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema de estratificação social, produziram

sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças próprias de desigualdade social. A continuidade dessa situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contato”, ou que não têm oportunidade de acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (Cury, 2005a, p. 18)

O acesso e a permanência à educação básica permitem que o estudante experiencie vivências favoráveis para sua constituição humana em um espaço munido de intencionalidade e de profissionais habilitados para atendê-lo. A premissa da educação pública e laica é de que o espaço escolar oportunize o acesso aos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade; facilite o contato com diversas culturas e realidades de cada pessoa pertencente à comunidade escolar; favoreça o aprendizado em conjunto de conhecimentos sociais, emocionais, culturais e científicas; e seja um dos aparatos do Estado para a promoção de ações que prezam pelo aperfeiçoamento da democracia, ou seja, que estes conhecimentos adquiridos possibilitem a redução das desigualdades múltiplas da sociedade, manifestando-se também como meio de mobilidade social e participação cidadã de toda população.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave crescente estima de si. (Cury, 2002, p. 260)

Deste modo, é possível vislumbrar que a educação básica impacta não apenas nos desenvolvimentos acadêmico e profissional dos estudantes, mas, a depender de como é organizada, este nível tem o potencial de munir os cidadãos da consciência de seu papel social e alicerçar a interferência consciente na realidade, desempenhando ações cidadãs críticas.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão

torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e de colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (Cury, 2005a, p. 20)

Para garantir que, de fato, o direito à educação possa abranger todos os cidadãos, sem exceção, independentemente das desigualdades econômicas, de gênero, sexualidade, raciais e demais exclusões destinadas a qualquer grupo que seja, de acordo com Jamil Cury (2008), o Estado brasileiro delega explicitamente quem é responsável por garantir a efetivação deste direito, bem como é descrito no Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988 *apud* Cury, 2008, p. 296):

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

Logo, determina-se que o Estado, a família e a sociedade devem zelar para que o acesso à educação básica de fato ocorra. Além disso, como elucida o autor, estas ações também auxiliam em outra exigência delegada ao Estado que é, de acordo com o Art. 3 da Constituição Federal (Brasil, 1988), “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Nesse sentido, além de constatar a importância intrínseca ao acesso e à permanência na educação básica, é válido questionar: este direito é efetivado para todos? Quais são os impactos da negação destes direitos?

Como já apresentado, a falta de acesso à educação pode ser entendida como uma ação vulnerabilizadora para o indivíduo que tem este direito cerceado. Se a educação possibilita uma melhor qualificação profissional, a apropriação de conhecimentos e tecnologias socialmente construídos pela humanidade, viabiliza a participação cidadã e

a inserção social, o indivíduo excluído deste processo é vítima de uma grave violência das quais as consequências podem culminar em: pouca participação social, ser impactado economicamente e emocionalmente, assim dificultando sua permanência no mercado de trabalho formal, ter limitada noção de seus direitos, ser direcionado para situações de extrema pobreza ou não ter amparo para superar esta condição. Todo esse contexto favorece a desmobilização social por parte estas pessoas e/ou grupos, implementando tendências a aceitação ao fatalismo imobilizador da realidade que, como elucida Paulo Freire,

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica, e não um traço essencial da forma de ser do povo.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina, ou do fado — potências irremovíveis —, ou a uma distorcida visão de Deus. (Freire, 2021a, p. 147)

Logo, como exemplo da necessidade de compreender a fundo os impactos da educação em diferentes esferas, destaco a pesquisa realizada pela professora e advogada Isabella Sarmiento (2020). Este é um levantamento sobre as necessidades dos grupos de pessoas em situação de rua no Ceará. Naquela oportunidade, a autora identificou que

[...] cerca de 27% das pessoas entrevistadas apresentam a necessidade de uma “**ocupação profissional** ou geração de renda” como a remédio para voltarem a ter um lar, 20% dos entrevistados alegam “moradia” como alternativa para solucionar a condição de rua e 17% apresentam “**qualificação profissional/educação**” como solução. (p. 27 grifo meu)

Sendo assim, bem como prossegue a autora, estas questões que mantêm este grupo em situação de rua invalida o senso comum de que

estas pessoas vivem nestas condições por opção ou “gosto”, mas que existem fatores impeditivos para que esta população realize o movimento de transição de sua posição social. Dentre estes impeditivos, é compreendido que a educação e ocupação profissional (as quais podem ser relacionadas) são questões determinantes; questões essas que podem e devem ser alvo de mobilização do poder público e da sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas para esta população.

Conquanto, de acordo com Sarmento (2020), o que há são inúmeras políticas ineficazes para as pessoas em situação de rua.

Contudo, há que se observar que a criação institucionalização de novos mecanismos como o *Housing First* e aluguel social, **assim como todo e qualquer programa destinado a pessoas em situação de rua**, deve ser articulado com as políticas de saúde, assistência social, trabalho, habitação e **educação**. (Sarmento, 2020, p. 129, grifo da autora e sublinhado meu)

Os impeditivos institucionais são inúmeros, mas, partindo da problemática da educação básica, pode ser ressaltado que a ausência de um planejamento educacional que inclua condições financeiras e moradia para estas pessoas se manterem na escola. Outra questão que pode ser destacada é a inexistência de uma instituição própria que acolha e desenvolva ações afirmativas para este público, pois existem questões específicas que diferenciam as necessidades e organização curricular adequado para o que esta realidade demanda, ao exemplo de uma modalidade própria como é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Em primeira instância, o olhar que deve se ter para a população em situação de rua deve ser o de reconhecer a sua individualidade e humanidade. Embora esse olhar seja óbvio e natural quando os retratos de outras populações são expostos em literaturas, noticiários e mídias

no geral, isso não é frequentemente respeitado quando se tratam das pessoas social e economicamente excluídas a tal ponto de carecerem de moradia fixa e que buscam sobrevivência nas ruas das cidades.

Esta é uma das problemáticas que envolvem a percepção social destinada para estas pessoas. A situação de rua, como bem destacado por Marcel Bursztyn (2000), possui uma gama de situações violentas sistemáticas que sustentam a negação de seus inúmeros direitos, nesta ótica inclui-se o direito à cidadania e à humanidade. Segundo o autor, uma fração destas ações sistemáticas que ocorrem podem ser definidas em três etapas: a) *desqualificação*, b) *desvinculação*, c) *eliminação* (Bursztyn, 2000).

A *desqualificação* é a construção social de uma percepção negativamente estereotipada das pessoas em situação de rua, culminando em preconceitos presentes no senso comum das demais pessoas da sociedade. Por exemplo, atribuir ao grupo os rótulos de “preguiçosos”, “criminosos”, “desordeiros”, e, como uma das expressões de negação da sua humanização, muitas vezes são ideologicamente vistos como “poluição”.

Já a *desvinculação*, o autor explicita que, partindo das premissas destacadas anteriormente, este é o processo que implica tanto na exclusão social destes cidadãos renegados, mas também no ocultamento de sua autoestima, impactando em sua exclusão também no âmbito psíquico.

Como elemento elencado, temos a última etapa desta violência social sofrida pelo grupo condicionado à situação de rua, segundo Bursztyn (2000, p. 39) “que radicaliza as precedentes [etapas], é a *eliminação*, e pode se dar tanto pelo extermínio, quanto pela esterilização, genocídio cultural ou mesmo pela deportação” destes indivíduos.

Esta realidade que atinge inúmeros brasileiros e brasileiras é multifatorial, ou seja, podem ser diversos os motivos que condicionam estas pessoas a estarem nas ruas, cerceadas de sua cidadania e compulsoriamente destinadas a um estado de sub-humanidade. Muitas destas pessoas podem ter nascido em situação de rua, terem sofrido com a radicalização da situação de pobreza, ou como argumenta Isabella Sarmento (2020, p. 127)

De todo o apanhado, verídicos que o fenômeno da população em situação de rua não é aleatório, mas fruto de diversos fatores causais, históricos e da própria ausência e atraso das políticas públicas destinadas ao grupo. Há de se internalizar que muitos dos que hoje se abrigam na rua são frutos da política “joga na rua”. Sim, jogar na rua, pois não há vagas em abrigos, não há políticas destinadas à ex-detentos, não há oportunidades de trabalho, moradia, tampouco acesso à saúde. O que lhes resta então? Continuam vivos, possuem corpos e necessidades; lhes resta a falta, o nada, a rua.

Por conta de todos estes estigmas é que se faz necessário articular projetos para a inserção ou reinserção social desta população excluída. Contudo, o que é perceptível não apenas na realidade brasileira, é que poucos esforços são destinados para a caracterização mais precisa das diversas culturas e realidades dos grupos vulnerabilizados em suas respectivas regiões.

Do ponto de vista histórico, é notório que as relações de poder instituídas pelo conceito de propriedade privada (incluindo-se também a ideia de moeda de troca e poder aquisitivo) têm um forte impacto nas relações de desigualdade e manutenção de controle social (Proudhon, 2007). A partir do momento em que determinados grupos mantêm o controle das propriedades que geram a produção de subsistência e ditam o poder econômico de uma população, instituem-se relações de subordinação e controle social. Nesse sentido,

Todo proprietário alimenta, no fundo do coração, esse pensamento homicida. E como pela concorrência, pelo monopólio e pelo crédito, a invasão se estende sempre, os trabalhadores se vêem incessantemente eliminados do solo; a propriedade é o despovoamento de terras (Proudhon, 2007, p. 226)

Contudo, estas situações de desigualdade intensificaram-se a partir da expansão do liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo que

alterou completamente as exigências de desenvolvimento social. Neste momento, descartaram-se com maior rigor quem não contribuísse para o sistema econômico. Ou seja, os séculos XIX e XX afloraram o conceito de exclusão social, “quando o Estado não proporciona mecanismos de proteção social amplos e universais, a exclusão tende a se manifestar não apenas na dimensão social, mas também na esfera da sobrevivência” (Bursztyn, 2000, p. 37).

Além disso, relembremos o posicionamento de John Locke (1876, p. 380 *apud* Mészáros, 2008, p. 40-41) que propôs a seguinte lei contra os excluídos e rejeitados pelo capital:

Todos os homens que mendiguem sem passes nos municípios litorâneos, sejam eles *mutilados* ou tenham *mais que 50 anos* de idade, e todos os de *qualquer idade* que também mendiguem sem passes nos municípios do interior, longe da orla marítima, devem ser enviados para uma casa de correção próxima e nela mantidos em *trabalhos forçados* durante três anos. (destaques no original)

Destarte, a realidade brasileira se mostra bastante distante de superar esse quadro histórico, além de pouco articular políticas protetivas, principalmente do ponto de vista universal, ou seja, que abrange todos os cidadãos, independentemente de condições prévias para que os programas beneficiem os indivíduos, assim como é o caso de políticas que concedem auxílio apenas aos contribuintes da previdência social ou até mesmo que estejam no sistema do Cadastro Único (este que exige comprovação de moradia).

Mas o contexto atual aponta no sentido de uma crescente exclusão de grandes contingentes de pessoas em relação ao mundo do trabalho, estas pessoas acabam sendo também excluídas do acesso aos mecanismos de proteção *welfare state* [bem-estar social]. Não contribuem para o sistema previdenciário, não são candidatos ao seguro-desemprego. Ainda que tenham acesso a serviços

de saúde, estão fora da universalidade de vários instrumentos. (Bursztyn, 2000, p. 51)

Porém, as ações governamentais não indicam que esta é uma prioridade. Um fato que evidencia a pouca adesão do Estado para a superação destas questões se dá pela negligência em, ao menos, realizar pesquisas demográficas que incluam a população em situação de rua, que a reconheça e a evidencie em censos expressivos em âmbito nacional, como é o caso do IBGE⁵⁷ (Sarmento, 2020). Estes fatores implicam dificuldades para ordenar ações visando estimativa orçamentária para a idealização de políticas que alcancem este grupo. Contudo, a autora conseguiu dados relevantes obtidos em determinadas localidades que forneceram uma fração relevante de algumas das principais características do grupo, indicando assim que, mesmo com a tentativa do poder público de justificar as dificuldades metodológicas para o levantamento destes dados, Sarmento (2020, p. 40) elucida que

as escusas baseadas na dificuldade em se pesquisar um grupo migratório, todas refutadas na ação em comento, são ainda desconexas e desmotivadas, já que o próprio Ipea⁵⁸ desenvolveu, em 2015, metodologia de pesquisa hábil para permear a temática.

Mesmo com determinadas ressalvas sobre a compreensão total das estimativas do total de pessoas em situação de rua no Brasil, foi possível, através da pesquisa realizada pelo IPEA em 2016, ter certa noção do cenário nacional em que esta população se encontra. Segundo Isabella Sarmento (2020, p. 21)

A conclusão auferida foi a de que existem, no ano de 2016, 101.854 pessoas em situação de rua no Brasil, estimando-se que o grupo se concentre em maior quantidade nos municípios de grande porte. Do total verificado, aduz-se que dois quintos (40.1%) habitem em municípios com mais de 900 mil habitantes e mais de três quartos (77,02%) habitem municípios de grande porte, com mais de 100

⁵⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁵⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

mil habitantes. A região Sudeste é a que mais se sobressai, abrigando as três maiores regiões metropolitanas do país e 48,89% da população em situação de rua. Já a região Norte, abriga apenas 4,32% da população nacional em situação de rua.

Na perspectiva regional do Rio de Janeiro, destaco outro dado importante que a autora apresenta. Segundo o levantamento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a população em situação de rua “se concentra na faixa etária de 25 a 59 anos: 69,6%. Em seguida, os jovens, de 18 a 24 anos (17,5%); pessoas com mais de 60 anos (6,3%); adolescentes de 12 a 17 anos (5,6%); e crianças de até 11 anos (1,1%)” (Sarmiento, 2020, p. 26). Além disso, a pesquisa desvelou que “somente 13% dos moradores de rua são analfabetos, 65% não bebem e 62% não usam drogas” (Sarmiento, 2020, p. 27), de acordo com a Defensoria Pública do Rio de Janeiro.

Este panorama parcial nacional e regional foi destacado para compreender elementos importantes para buscar o exercício de caracterização destas pessoas que, principalmente por causa de veículos midiáticos sensacionalistas, têm sua identidade deturpada e tendenciosamente deteriorada. Um dos exemplos selecionados esclarecem que boa parte da população (ao menos na região do Rio de Janeiro) não utiliza nenhum tipo de droga, ao contrário do imaginário popular. Neste mesmo sentido, os apontamentos dão indícios que muitos tiveram acesso a algum nível de escolaridade necessária para que sua alfabetização fosse concluída. Estas questões contrapõe-se a parte do senso comum que justifica que estes indivíduos são na totalidade usuários de droga, por exemplo. Se tiveram acesso parcial à escolaridade, o que os levou a esta situação de exclusão social? O que faltou para estarem minimamente integrados à sociedade? Quais seriam as necessidades específicas de caso a caso? Como atender às necessidades educacionais da população em situação de rua?

NECESSIDADE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

A população em situação de rua sofre com condicionantes político-sociais recorrentemente encontrados em grupos (mesmo que não minoritários em quantidade de pessoas) politicamente oprimidos, por exemplo: falta de representatividade nos interesses públicos; pouca (ou nenhuma) possibilidade de participação cidadã; apagamento histórico e do debate padrão; estigmatização; violência institucional; desmoralização, entre outras imposições atribuídas pelo *status quo*.

Não obstante, embora estes condicionantes que dificultam a existência e prática social de diversas culturas em nossa sociedade, é possível conceber que a população em situação de rua pode ter sua situação agravada por decorrência da efetiva ação desmobilizante sofrida por este núcleo. A vulnerabilização destas pessoas é intensa, de modo que a dignidade integral dos indivíduos seja não apenas colocada em questão, mas, em muitos casos, totalmente usurpada. Neste trecho, Isabella Sarmiento explicita sua indignação sobre o pouco caso que a mídia e a sociedade concebem a importância da vida das pessoas em situação de rua que, limitando-se em um curto recorte exposto pela autora, registraram 17 casos de violência cruel e fatal (queimados vivos) no Brasil⁵⁹. A autora faz comparação em alusão ao caso do líder indígena Galdino Jesus dos Santos, que ganhou notoriedade nacional e, de forma legítima, até os dias atuais recebe homenagens que não nos deixam esquecer da tragédia criminosa que vitimou Galdino, pertencente à etnia indígena Paxató-hã-hã-hãe. Contudo, a mesma mobilização não ocorreu em nenhum dos 17 assassinatos de pessoas em situação de rua. Nas colocações da autora,

Os 17 casos aqui elencados não exaurem o rol dos acontecimentos violentos, mas exemplificam bem a baixa notoriedade destinada ao grupo. O descaso é tão evidente que

⁵⁹ Casos em: Curitiba, 2019; Distrito Federal, 2013; São Paulo, 2017; São Paulo, 2014; Recife, 2017; Ponta Grossa, 2019; Belo Horizonte, 2018; Avaré, 2017; Salvador, 2017; Santo Amaro (PE), 2017; Santos (SP), 2018; Bahia, 2016; Linhares, 2012; Brasília, 2017; Diadema (SP), 2015; Petrópolis (RJ), 2016; Alagoas, 2008. Ver: Sarmiento (2020, p. 50-51)

apenas 3 dos casos tiveram prosseguimento investigativo e detenções, nos demais casos não foram encontrados ou procurados suspeitos. (Sarmiento, 2020, p. 51)

Que prossegue:

O paralelo traçado entre o assassinato de um indígena, e as dezessete mortes similares, porém com vítimas diferentes (pessoas em situação de rua) nos revela o quão palpável é a arquitetura de exclusão em desfavor da população na imprensa brasileira. Outrossim, não há pressão por parte da população (passeatas, manifestações) para investigações conclusivas, não há pressão política e, como todos os fatores que dizem respeito ao grupo, os delitos caem no esquecimento. (Sarmiento, 2020, p. 51-52)

Considerando que toda a mobilização e a notoriedade do horror no caso do Galdino de Jesus tenha ganhado força por sua liderança e representatividade não apenas em sua comunidade, mas para outras populações indígenas, a observação de comparação ganha relevância que permite realizar algumas ponderações: 1) a força cultural, política e social das comunidades indígenas é melhor elaborada e estruturada em cenário nacional a tal ponto que não permite ser ignorada; 2) a mídia cede espaço para manifestações críticas em casos insustentáveis de pressão ou que o engajamento traga benefícios para si; 3) a necessidade do fortalecimento de identidade cultural e política das pessoas em situação de rua; e 4) a indignação popular não pode se limitar ao que é doado pela mídia hegemônica.

Temos por óbvio que, mesmo com toda a notoriedade do caso do líder Pataxó-hã-hã-hã, ainda assim existe muito a ser conquistado e materializado para as populações indígenas. Até porque, embora o exemplo citado tenha reverberado como é de direito, ainda são frequentes as negligências da mídia e da população acerca das violências diárias que atingem diversas comunidades indígenas. Contudo, ainda é visível a força destes movimentos e o quão grandiosos são para serem

notados (mesmo que contra a vontade) pelos agentes que trabalham pela manutenção do *status quo*.

Logo, é basilar que para superar a condição de assistencialismo e almejar a emancipação e força política das pessoas em situação de rua, mesmo que a intenção seja a superação desta condição e que nenhum indivíduo seja vulnerabilizado em uma realidade a ser construída, é vital a união de toda a comunidade que está em estado de negação de seus direitos. Essa união poderá ser constituída à medida que sua autoestima, autovalorização e dignidade sejam restituídas ou descobertas por eles mesmos. É desta forma que a educação progressista poderá ser uma das frentes atuantes para que as pessoas em situação de rua se percebam, se redescubram, se humanizem, pois, “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 2021a, p. 183).

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fazemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade de contra a que devemos lutar, e não diante da qual cruzar os braços. Daí minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir “forças cegas” e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abastança e o desemprego no mundo são *imoralidades* e não *fatalidades* como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir. Com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, **no caso, das maiorias compostas por minorias que não perceberam ainda**

que, juntas, seriam a maioria. (Freire, 2021b, p. 98, destaque do autor e grifo meu)

A educação, como já abordado anteriormente, em sua natureza, revela o caráter político, social e cultural presente nesta atividade humana. Destarte, idealizando uma educação que preze por todas as necessidades apontadas e as trate como prioridade, é coerente pressupor que a intencionalidade desta política pública rejeite as coisas como estão sendo postas (referente a situação de rua destas populações) de forma crítica do sistema posto e suas consequências. Sendo assim, a educação a ser articulada para a humanização que este grupo construirá, deve ser mediada a partir de uma pedagogia também crítica, ou seja, que rejeite a mera instrução autoritária, assistencialista ou tecnicista, as quais não são adequadas para desenvolver não apenas um educando uma educanda de forma *omnilateral* (Saviani, 2018), mas que dará base para toda uma população se entender como povo.

Para vislumbrar modelos que obtiveram êxito e se empenharam nesta jornada educativa, recorro às experiências de dois educadores contemporâneos em si, mas em diferentes realidades e países, que é o caso de Myles Horton e Paulo Freire.

Ambos os autores se dedicaram à educação popular como forma de fazer o uso transformador da educação em seus respectivos países, Myles nos Estados Unidos da América (EUA), enquanto Freire iniciou seus trabalhos no Brasil e, devido aos convites e ao exílio decretado a ele na década de 1960, expandiu sua participação em contexto mundial (Freire; Horton, 2011). O que uniu ambos os autores, além de outros elementos, foram suas participações políticas na esfera educativa. Não apenas metodologicamente, mas fazendo uso da força política educativa em conjunto com os educandos e as educandas em seus espaços populares de ensino. Espaços estes que compreendem para além das instituições formais.

Horton, por exemplo, instituiu a Highlander Folk School na década de 1930. A instituição de ensino surgiu em meio aos movimentos dos direitos civis e trabalhistas em Tennessee, EUA (Freire; Horton, 2011).

Ainda de acordo com o autor, a experiência tinha, primeiramente, o intuito de alfabetizar a população que se evadiu da escola formal (em especial a população afro-estadunidense) para obter o direito ao voto. Para além disso, para o “pós-alfabetização”, Horton cita que:

Bom, depois que as pessoas foram capazes de votar, Esau Jenkins, que era criador dessa ideia, disse: “Vamos ter um programa para um segundo estágio”. Ele chamou o programa de segundo estágio. “Vamos ter que dar continuidade às Escolas de Cidadania. Temos que ajudar as pessoas a entenderem que elas podem usar seus votos de uma maneira inteligente e conseguir que se interessem em se candidatar a alguma coisa. **Temos que falar para que vamos usar nosso poder quando o obtivermos, escolas, saúde.** (Horton; Freire, 2011, p. 98-99, grifo meu)

Ora, essa proposta deixa nítida a intencionalidade política que a educação popular pode e deve ter. O objetivo não deve ser limitado ao puro assistencialismo de promover a “alfabetização” como conclusão do processo. O letramento, além do valor técnico do conteúdo, pode ser estendido para a compreensão da sociedade. A **mobilização** que se concretiza com o uso da educação impacta no uso social da linguagem e dos conhecimentos escolares.

Outrossim, para buscar uma alternativa ao questionamento levantado no item anterior⁶⁰, a construção metodológica da educação para a população em situação de rua deverá ser algo de comum interesse aos e às discentes. Uma educação que se cria a partir de suas necessidades e desemboque na conscientização dos meios para intervir de acordo que as atenda. Para tanto, o modelo da Highlander é coerente com tal proposta, mas também há de observar os princípios educacionais que constituem a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Além de serem concepções que somam à organização política da educação, também

⁶⁰ Se tiveram acesso parcial à escolaridade, o que os levou a esta situação de exclusão social? O que faltou para estarem minimamente integrados à sociedade? Quais seriam as necessidades específicas de caso a caso? Como atender às necessidades educacionais da população em situação de rua?

é um exemplo nacional e de fácil adequação às múltiplas realidades e variáveis para esse contexto.

De acordo com Freire (2021a), a teoria da ação dialógica poderá ter sucesso a partir dos conceitos de: 1) co-laboração; 2) união para a libertação; 3) organização; e 4) síntese cultural.

A **co-laboração** pode ser entendida como a concretização do verdadeiro diálogo, é uma das manifestações que nos constitui como seres humanos e sujeitos culturais, pois, mesmo em uma interação educador-educando, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão” (Freire, 2021a, p. 301, destaque do autor). Sendo assim,

O eu dialógico, pelo contrário [do eu antidialógico], sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu* ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu*, que se fazem dois eu. (Freire, 2021a, p. 300, destaques do autor)

Já a **união para a libertação**, por sua vez, pretende ser o contraponto da tática opressora de **separação** das massas, sua desmobilização. Já a união, “na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (Freire, 2021a, p. 307). Deste modo, a **organização** apresenta-se como a ação contrária à manipulação exercida pelos poderes reacionários de manipulação.

A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares.

Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas e que o esforço

de libertação é uma tarefa comum a ambas. (Freire, 2021a, p. 312)

Logo, segundo a análise de Freire e Horton (2011), este momento da organização ocorre simultaneamente com a prática educativa, “os momentos educacionais são algo que emergem do processo de mobilização e por causa dele” (Freire; Horton, 2011, p. 131). Pois, sem a organização não há educação, isso é igualmente válido no caso da organização que não ocorre sem a educação intrínseca no processo. Nesse sentido, elucida Paulo Freire,

Em segundo lugar, podemos aproveitar o processo de organizar para desenvolver um processo muito especial de educação. Tentarei ser um pouco mais claro. Por exemplo, quando estamos tentando organizar, é claro que temos de tentar mobilizar, porque a mobilização e a organização andam juntas. Mas no processo de mobilizar e, automaticamente, organizar descobrimos também, como em qualquer tipo de ação ou prática, que temos que nos tornar cada vez mais eficientes. (Freire; Horton, 2011, p. 130)

Movimento *educacional-organizacional* que foi cristalizado no impacto social que isso gerou para comunidade em decorrência do que a Highlander desenvolveu, como cita Myles Horton, pois

Há dois tipos de aprendizado que emergem da mesma experiência. Tanto no movimento de direitos civis como no movimento trabalhista não há outra fonte identificável que tenha produzido tantos organizadores como a Highlander. Havia tanta gente que tinha estudado na Highlander organizando movimento trabalhista que as pessoas começaram a chamá-la de uma escola para organizadores. Não havia muitos organizadores no Sul. Nós estávamos começando sem muita experiência, e portanto tínhamos que desenvolver muitos organizadores. Esse foi o motivo pelo qual tantos ex-alunos da Highlander passaram a ser organizadores bem-sucedidos. Não que

treinásemos em técnicas de mobilização e organização, não fazíamos isso. (Freire; Horton, 2011, p. 131)

Finalmente, a **síntese cultural** que é a própria materialização do trabalho educativo que é expresso a partir da emancipação das pessoas em sua plenitude. Neste momento, a liderança popular e o povo, juntos, exercem a práxis⁶¹ em sua autêntica ação-reflexão-ação. Práxis essa que não é padronizada e tampouco doada. É a práxis que emana do povo com sua própria capacidade de análise e ação. Assim, criam-se saberes democráticos e próprios da natureza humana de *ser mais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, que se iniciou com o intuito de compreender a relação existente entre as pessoas em situação de rua, o direito à educação e qual a importância da efetivação democrática deste direito subjetivo, é notório que a educação pode proporcionar o desenvolvimento amplo dos sujeitos, além de fundamentar a participação cidadã. Contudo, apenas a educação, de forma isolada, não é capaz de mudar radicalmente uma realidade que está sendo perpetuada a partir de uma série de negações de direitos, *desumanização* e *vulnerabilização* de inúmeras pessoas.

Para atender adequadamente a população que é compulsoriamente deixada em situação de rua, as ações devem ser ordenadas em conjunto com o **poder público**, os **grupos de comunicação** e pelo **engajamento popular**. Isso considerando o modelo político-social que temos vigente subordinado à Constituição Federal de 1988.

Destarte, após os levantamentos acerca de algumas necessidades e caracterizações das pessoas em situação de rua, bem como as alternativas progressistas que a educação popular tem o potencial de materializar, a educação é uma atividade humana que potencializa o seu caráter quando elaborada para este grupo silenciado historicamente.

⁶¹ Que é a manifestação da ação + reflexão = ação. Ver: Freire (2021a, p. 186).

Para além disso, eu vislumbro uma oportunidade aqui, em estudos futuros, aprofundar as pesquisas acerca da origem dos movimentos que desembocaram nas modalidades de ensino que temos hoje (Educação Quilombola, Indígena, do Campo, Especial etc.) para, quem sabe, dar forma à possibilidade de materializar uma modalidade (mesmo que temporária) de ensino a fim de atender as necessidades específicas culturais, estruturais e essenciais da educação das pessoas em situação de rua. Pois, como abordado, as instituições formais atuais já excluíram (ou nem oportunizaram o acesso) a educação para essa população. Além disso, compreendo os limites da rede regular de ensino e, ela sozinha, sem outras ações e políticas públicas, não proverá a permanência e qualidade da educação aos excluídos do capital.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alguma alternativa *concreta* abrangente. (Mészáros, p. 47, destaques do autor)

A ideia da modalidade é justamente para emancipar essa possibilidade para atender às características necessárias para as pessoas em situação de rua e não correr o risco de se deparar com um currículo cheio de influências neoliberais e pós-modernistas. A intenção, como já citado, seria a de promover um currículo eficiente e que não reproduza as denúncias descritas por Mészáros.

Deste modo, a educação popular poderá influenciar demasiadamente para além dos conteúdos socialmente construídos no que diz respeito à ciência; ela tem os meios necessários para unir uma população, desvelar a realidade e suas incongruências, mobilizar sujeitos em busca de uma ascendência política que permita que todas e todos, enquanto sujeitos em *situação*, superem a situacionalidade em que se encontram.

Logo, surgiu-me a hipótese de pensar uma abordagem, quem sabe até mesmo uma política pública ou modalidade de educação que pudesse atender as necessidades específicas das pessoas que já foram excluídas de todos os processos institucionais possíveis. Portanto, esclareço que optei por trabalhar a pedagogia libertadora, nesse primeiro momento, pois, ainda em caráter de hipótese, assumo que a principal função da educação para os rejeitados máximos pelo sistema é, essencialmente, retomar seu senso de dignidade; sua autoestima. Sua autoestima para exigir e revoltar-se contra o *status quo*. Para isso é necessário conquistá-los, aproximar-se com verdadeiras boas intenções fundamentadas e sérias.

Sendo assim, a educação a ser articulada para a humanização que este grupo construirá, deve ser mediada a partir de uma pedagogia também crítica, ou seja, que rejeite a mera instrução autoritária, assistencialista ou tecnicista, as quais não são adequadas para desenvolver não apenas um educando uma educanda de forma *omnilateral* (Saviani, 2018), mas que dará base para toda uma população se entender como povo.

As pesquisas efetuadas mostraram e denunciaram a falta de aplicabilidade e eficiência de políticas públicas de saúde, educação, moradia e alimentação para as pessoas em situação de rua. Mais do que isso, na própria dificuldade de compreender o panorama nacional como um todo, mostrou a invisibilidade sofrida por estas pessoas tanto dentre as pessoas da sociedade, mas na mídia hegemônica e na própria percepção do poder público. Invisibilidade que culmina em falta de interesse em mobilizar pesquisas de censo para compreender as especificidades destas pessoas; que podam a revolta diante das violências sofridas pela população; bem como se manifestam como uma força imobilizadora desta realidade.

Logo, o panorama dá indícios sobre um dos aspectos que perpetuam essas agressões à cidadania, pois se o indivíduo não colabora para o capital, para o Estado, para a família, ou não é pertencente a um grupo sólido, seu destino é a exclusão. As ruas, de forma desumanizante,

tornam-se depósitos dos rejeitados⁶². Ao contrário de outras instituições públicas ou privadas (prisões, asilos etc.), o abandono é intensificado e não regulamentado. Assim, sobrevivendo em meio ao descaso, muitos com a dignidade abalada ou usurpado, o que resta é ser alvo de abusos e de estigmas. Quando o único auxílio limita-se ao assistencialismo, à “boa vontade” de instituições, o projeto de vida destas pessoas muitas vezes é de dependência. Situação essa que não busca a superação da realidade vivenciada, mas sua manutenção dócil e impotente.

Sem a consciência de dignidade, de sonhos e esperança, a união do grupo pode ser comprometida, assim esses elementos tornam propício o panorama atual: um grupo com uma identidade cultural desvalorizada, com pouca resistência política, além de tendências a sobreviver de modo a serem limitados a adaptação do ambiente em detrimento da superação das contradições sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 134, n. 248, p. 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BURSZTYN, Marcel (org.) *et al.* **No meio da rua**: nômades, excluídos e viradores. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. n. 116. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.]: 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. 1. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. v. 35. n. 124. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.]: 2005b, p. 11-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acessado em: 23 jun. 2022.

⁶² Referência à música do TADDEO, Carlos Eduardo. **Depósito dos rejeitados**. São Paulo: Editor Vras77, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNuVuKgdcul>. A letra descreve a realidade precária que muitos orfanatos operam diante da falta de humanização de crianças e adolescentes.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. v. 38, n. 134. **Cadernos de Pesquisa**: [S. l.], 2008, p. 293-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acessado em: 23 jun. 2022.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. Edição especial centenário capa dura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria II**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva e Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2007. Coleção grandes obras do pensamento universal, n. 80.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SARMENTO, Isabella Viegas Moraes. **A ineficácia das políticas públicas destinadas à população em situação de rua**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 10, 12-16, 19, 27-28, 36-37, 40-42, 46, 52-54, 73, 75-78, 80-91, 93-96, 98-106, 109-111, 115, 120, 123-124, 129, 150-151, 153-157, 159-160, 162-163, 192-196, 198-200
aprendizagem criativa 14, 19, 93, 96, 99, 101, 103, 106, 111
avaliação 2, 23, 25, 34, 50, 73, 77, 80, 87-89, 110-111, 120-121, 127, 144, 146, 163, 190, 195-196, 199, 201

B

BANI 96-97, 112
Bourdieu 8-9, 11
Brasil 5-9, 11, 23-25, 38, 43, 47, 49, 55, 61, 63, 69-70, 72-73, 89, 92, 95, 97-98, 100, 111-112, 135, 139, 141, 147-148, 159, 163, 188, 190-191, 201, 215, 220-221, 223, 230, 232, 235, 242

C

CAPES 5-8, 11, 13, 23-26, 31, 38-40, 43, 55
Centro Universitário 5, 10, 12, 19, 21, 23-24, 39-40, 57, 59, 75, 187, 189, 192-197, 199-201, 203, 215
cidade 13, 28, 39-45, 47-56, 58, 60, 73, 206, 230
comunicação 15, 34, 57, 63-64, 66-68, 77, 81-83, 85-86, 88, 92, 110, 113, 120, 131, 133, 135, 138, 145, 147-148, 151, 154-155, 158, 161, 163, 190, 196-197, 205, 214, 236, 239
conceito 15, 41-42, 47-48, 73, 96, 113, 132, 134, 137-138, 148, 166, 200, 227-228
contemporâneo 16-17, 20, 26, 91, 145, 203-205, 207, 209, 211, 213-214
criatividade 14-15, 77, 93-94, 96-107, 109-113, 115, 123-127, 152, 200
cultura 13, 19, 27, 42, 49, 57-60, 64-68, 72-74, 77, 120, 140, 142, 145, 183, 218, 220

D

Da-sein 16-17, 20, 203-205, 207, 209, 211, 213-214
didático 64, 83
digital 10, 12, 15-17, 20, 58-64, 66-67, 78, 88, 91, 111-112, 119, 121, 126, 131-133, 135, 143, 145-146, 148-151, 157, 161-163, 166, 203-205, 209, 211, 213-214
direito 17, 20, 39, 41, 46-48, 53-55, 63, 73, 83, 138, 215-224, 226, 231, 233-235, 238-239, 242
direitos humanos 27, 34, 143-144, 146-147

diversidade 61-62, 66-67, 76-77, 127, 156, 198
docência 26, 55, 75, 91-92, 193, 197-198, 201, 216
Doutorado Profissional 5-7, 21, 25, 27, 38, 40, 43, 57-58, 203

E

educação 5-28, 30, 34, 36-40, 42-44, 51-52, 54-55, 57, 59, 62-63, 65, 67, 69-73, 75-79, 81-100, 103, 110-113, 115, 117-118, 120, 122-129, 131, 133, 142, 147-164, 188-195, 197, 199-203, 214-226, 231, 233-242
educação a distância 24, 36, 70-71, 87, 131, 188-189, 192-194, 199
educação básica 10, 14, 26, 92-95, 98, 189-191, 221-225, 242
Educação de Jovens e Adultos 216, 226
educação digital 111, 150, 161
educação superior 8, 14, 69, 76-79, 81, 84-85, 87-90, 92, 190, 194, 201-202
Educomunicação 154, 163

F

formação 5, 7-10, 12-14, 16-17, 21-24, 26-28, 30, 34, 36-38, 40, 43-45, 50-55, 63, 69-70, 75-78, 86, 89-90, 92, 98-99, 109, 136, 145, 150-151, 156-158, 160-161, 187, 189, 191-194, 196, 200-201, 216, 221

H

habitus 8-9
Heidegger 16, 20, 203-214
história 5, 21, 24, 57, 64-67, 69, 73, 75, 91-92, 131, 140, 215, 218
histórico-crítica 73
Humanismo 5, 17
humanização 187, 200-201, 226, 234, 240-241

I

inclusão 10, 12, 61-64, 71, 76, 120, 152, 160, 194, 199
inovação 23, 80, 83-84, 94, 98-99, 105, 127, 154, 164, 187, 193, 200, 202
institucional 14, 24, 26, 76-77, 84, 87, 90, 189-190, 193, 195, 197, 201, 231
Inteligência Artificial 5, 15-17, 19-20, 78, 82, 113-114, 116-117, 120, 122, 129-130, 139, 149-151, 153, 159-160, 162-164
interação 14, 42, 59, 75, 78, 83, 85-89, 121, 132, 134, 142, 152, 159, 187, 189, 196, 236

interdisciplinaridade 13, 39-40, 42-44, 46-47, 52-53, 58, 66

Iramuteq 33, 38

J

jogo 43, 117

L

leitura 87, 125, 131, 135, 145, 159, 190-191, 196
letramento digital 15, 131, 135
Levy 84
linguagens 49, 152, 155
linguagens 49, 152, 155, 243
Língua Portuguesa 16, 20, 51, 187, 189-193, 195-201

M

memórias 13, 19, 57, 59-60, 64-65
Mestrado Profissional 7, 21, 24, 38-39, 73
metodologias ativas 34-35, 63, 91, 111
metodologias inovadoras 76, 92, 100
monitoria 16, 20, 187, 189, 191, 193-201
multitelas 95
método 9, 11, 33, 71, 80, 83, 93-94, 103, 111, 141, 153

P

Paulo Freire 42, 216, 224, 235-237
pedagogia 16, 20, 52, 55, 58, 60, 73, 75, 77, 131, 149, 165-166, 178, 181, 183-185, 216, 234, 236, 240, 242
pesquisa 5, 7, 9-10, 12-14, 19, 21, 23-30, 34-35, 37-40, 44-46, 48, 50-54, 57, 59-61, 64-65, 69-72, 75-76, 78-79, 83, 87-89, 91-93, 96, 101-104, 106-108, 110-112, 114, 131, 135, 143, 148, 163, 194, 201, 215-216, 218-220, 224, 229-230, 238, 242
população 17, 20, 58, 60-62, 83, 87, 132, 157, 215-218, 222, 225-236, 239-242
problema 71, 115, 124, 127, 136, 157, 204
produto 43-48, 53, 64, 68, 71-72, 137-139, 142, 200
professores 9-10, 13-14, 17, 21, 24-25, 30-32, 37, 45-48, 54-55, 63-64, 67, 72, 75-81, 83-86, 88-90, 92, 94, 100, 102-103, 109-111, 117, 120, 122-124, 127, 133, 140, 145, 150, 159-161, 163-164, 195

projetos 9, 13, 19, 28, 39, 43, 52, 54, 57, 60, 63, 68-69, 88, 100-102, 105, 110, 139, 160, 227

Práxis 75, 238

R

redes sociais digitais 15-16, 19, 131-140, 142, 145, 148, 151, 158

S

Saviani 73, 76, 92, 219, 221, 234, 240, 242

sociedade 12-13, 18-19, 23, 26-28, 41, 50-51, 53, 57, 59-61, 66-67, 70, 72-73, 75, 77-78, 83, 95-98, 100, 109, 113, 120, 122, 125, 132, 136, 141, 143, 145-148, 152, 154-156, 187, 210, 215-218, 221-223, 225-226, 231, 236, 241

software 38, 88-89, 118

T

tecnologias 5, 10, 12-15, 17, 19, 21, 23, 26-28, 35, 37-40, 43, 49, 52, 55, 57, 59-60, 62-64, 75-85, 87-93, 95, 103, 111, 113-116, 118, 120-122, 124-125, 132, 136-137, 141, 149, 151, 153, 155, 160-164, 199-200, 203-205, 208-210, 213-215, 224

tecnologias digitais 17, 49, 62-63, 76-78, 82, 84, 92, 132, 203-205, 208-210, 213-214

Tecnologias Educacionais 21, 76, 92, 200

Ternura 16, 165-166, 185

território 40-41, 45, 54, 61, 85, 220

Texere 13, 19, 57-60

tradicionais 10, 12, 14, 19, 59, 75, 78, 82, 89, 150, 153, 196

técnica 12, 21-22, 32-33, 111, 137, 140, 143, 203-214

U

UNINTER 5, 10, 12, 19, 21, 23-25, 31, 38-41, 57, 59, 75, 93, 131, 187, 203, 215

V

VUCA 96

Z

ética 14-15, 19, 75-77, 91, 113-114, 121-122, 126-127, 130, 160-161, 203, 234

ISBN 978-65-5368-316-7



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br