

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

<https://doi.org/10.47966/avan-inv>

Publicación electrónica arbitrada e indexada

Periodicidad: publicación continua

Editora

Susana Graciela Pérez Barrera

Investigadores

Eliane Mara Rodrigues da Silva
Shibuya

Heloisa Maria de Morais Giannichi

José Fernando Lima de Oliveira

Junior Aparecido Cardoso Peres

Luciana Moraes Soares



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UDE
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

Año 9 | Número 1 | Año 2022

ISSN: 2393-6517

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Revista Avances de Investigación

Publicación arbitrada e indexada

DOI: **10.47966/avan-inv**



Publicación continua: (electrónica)

Revista afiliada a la Asociación Uruguaya de Revistas Académicas



Licencia Creative Commons



En ningún caso, la revista se hace responsable por las opiniones de los autores.

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Empresa

Soriano 959 Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: revistaseducacion@ude.edu.uy

Institución editorial: Universidad de la Empresa

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIA: Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Ana Casnati – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Jeisil Aguilar Santos – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marie Lissette Canavesi Rimbaud – Universidad Internacional Iberoamericana - México

Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Paula Irueste – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

2

EVALUADORES NACIONALES

Ana Casnati – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Ana Claudia Barreto – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Andrea Tejera – Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay

Cristina Maciel de Oliveira – CFE/ Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

Ivana Marsicano Fernández – Universidad Tecnológica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

Jeisil Santos Aguilar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Juan Manuel Sarochar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Karina Nossar – Administración Nacional de Educación Pública, Rivera, Uruguay

Eduardo Fiore – Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Mariana Carignani Casanova – Consejo de Formación de Educación, San José, Uruguay

Martha Beatriz Peluffo Argón – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Nicolás Chiarino – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Virginia Solana – Universidad de la República, Rivera, Uruguay

EVALUADORES INTERNACIONALES

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Andréia Jaqueline Devalle Rech– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Andrezza Belota Lopes Machado – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Ângela Virgolim – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Bárbara Amaral Martins – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil
Beatriz Checchia - Instituto Universitario Escuela Argentina de la Empresa, Buenos Aires, CF, Argentina
Carina Rondini – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, Sao Paulo, Brasil
Carlos Alberto Palomo – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Carlos Eduardo Fortes González – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil
Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Denise Maria de Matos Pereira Lima – Secretaria da Educação do Estado de Paraná, Curitiba, PR, Brasil
Eliane Regina Titon Hotz – Universidad Federal do Paraná – Curitiba, PR, Brasil
Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, PE, Brasil
Jane Farias Chagas-Ferreira - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Karen Bendelman – Investigadora independiente, California Association for the Gifted, San Francisco, CA, EE.UU.
Leandra Costa da Costa – Universidad Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS – Brasil
Luis Ernesto Gutiérrez López - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
María Alicia Zavala Berbena - Universidad de La Salle Bajío, León, México
María Paz Gómez – Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile
Marina Marques Porto-Ribeiro – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Nara Joyce Wellausen Vieira – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Paula Irueste, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina
Paula Sakaguti – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil
Rosa Azambuja – Faculdade Batista Brasileira, Salvador, BA, Brasil
Sheila Torma Rodrigues – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Simone Miranda dos Santos Sviercoski – Faculdade CENSUPEG, Paraná, Brasil
Tatiane Negrini – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Vera Borges de Sá – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

CONTENIDO

Editorial:

Susana Graciela Pérez Barrera.....05

Ensino a distância e educação física escolar: aspectos da formação docente a partir de um estudo de caso

Distance Teaching and School Physical Education: Aspects of Teaching Training from a Case Study

Eliane Mara Rodrigues da Silva Shibuya.....07

Teoria do solucionismo tecnológico: perspectivas educacionais pós-covid-19

Theory of technological solutionism: post-covid-19 educational perspectives

Júnior Aparecido Cardoso Peres.....29

Os programas de alfabetização no Brasil: breve análise pautada na abordagem Ciclo de Políticas

The literacy programmes in Brazil: a brief analysis based on the Policies Cycles approach

Heloisa Maria de Moraes Giannichi.....57

Liberdade e autonomia no pensamento freiriano: reflexões pedagógicas sobre o papel do educador atual

Freedom and Autonomy in Freire's Thought: Pedagogical Reflections on the Role of the Current Educator

José Fernando Lima de Oliveira.....73

Educação, democracia e ensino da arte no contexto de pandemia

Education, Democracy and Art Teaching in the context of a pandemic

Luciana Moraes Soares.....96

Editorial: Publicar sin morir, para compartir**Editorial: Publish without dying, just to share**

5

Susana Graciela Pérez Barrera¹

Investigar es una actividad fundamental en cualquier etapa educativa, pero mucho más en la Maestría y en el Doctorado.

Evangelista (2012) nos compartía un artículo sobre el acto de escribir y publicar, un binomio que invariablemente ha definido la reputación académica de muchos investigadores latinoamericanos. Partía del parafraseo de una consigna (“progresar o desaparecer”) de Fernando de Azevedo, uno de los autores del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva de 1932 en Brasil.

La autora analizaba como la “gratificación del estímulo a la docencia” que, en aquella época, era una forma de oposición de las elites dominantes a la universidad, pasó por diferentes etapas.

La lógica consigna derivada de ese movimiento contrauniversitario - *publicar o morir* – dio lugar a otras consignas: *morir por publicar*, cuando el autor gastaba todo su tiempo vital en ello; *morir para publicar*, cuando los costos de publicación eran tan altos que se trabajaba para pagarlos; *morir si publicase*, por la insignificancia e intrascendencia de los escritos. Evangelista (2012) también menciona otra consigna derivada de la fatídica importancia que surge de los rankings de publicaciones – *morir si no se publica; publicar a pesar de morir*, cuando “era totalmente aceptable — para sobrevivir a los dictámenes de la contemporaneidad — firmar como coautor los trabajos producidos por los estudiantes que se tutoraban” (ibídem, p. 307) y *publicar para morir*, cuando el autor no tenía la más mínima decencia al tomar un texto de otro autor y publicarlo en su nombre.

Es así que con Evangelista (2012), llegamos a la consigna que nos parece más avanzada – *publicar sin morir* - que no solamente es posible cuando la ciencia abierta se preocupa en compartir informaciones que producen conocimiento, sino que también promueven lo más importante, que es que las

¹ PhD en Educación (PUCRS) con postdoctorado (UFSM), en Brasil, docente, responsable por la Unidad de Investigación y Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay, Fulbrighter y miembro del SNI. Correo Electrónico: sperezbarrera@ude.edu.uy ORCID: 0000-0003-1449-469X

investigaciones se compartan con y para la sociedad, para mejorarla, civilizarla y curarla. Y para eso, es necesario publicar.

En esta edición de nuestra revista, **Eliane Mara Rodrigues da Silva Shibuya** nos presenta un artículo que lleva como título **Ensino a distância e educação física escolar: aspectos da formação docente a partir de um estudo de caso**, recorte de una investigación que busca entender como está ocurriendo la formación docente en la disciplina de Educación Física en universidades que dictan ese curso a distancia en el estado de Paraná, Brasil.

Junior Aparecido Cardoso Peres tiene el objetivo de presentar la tecnología como acción presente en la sociedad que, con el advenimiento de la pandemia de Covid-19 hizo que floreciese y tomase algunas proporciones que alteraron el comportamiento social en su artículo titulado **Teoria do solucionismo tecnológico: perspectivas educacionais pós-covid-19**.

Os programas de alfabetização no Brasil: breve análise pautada na abordagem Ciclo de Políticas es el título del artículo de **Heloísa Maria de Moraes Giannichi**, que revisa los documentos oficiales de cinco programas brasileños desarrollados en los últimos 30 años, con el afán de comprender las propuestas de políticas públicas educativas a partir del Ciclo de Políticas propuesto por Stephen Ball e sus colaboradores.

En el artículo **Liberdade e autonomia no pensamento freiriano: reflexões pedagógicas sobre o papel do educador atual**, su autor, Fernando Lima de Oliveira, discute el pensamiento de Paulo Freire haciendo un paralelo entre dos aspectos de su obra: el de la militancia política y el de la pedagogía, con el objetivo de reflexionar sobre los conceptos de libertad, autonomía y criticidad en el ideario freireiano para la educación.

Luciana Moraes Soares tiene como objetivo socializar reflexiones sobre la enseñanza del arte bajo el punto de vista de una disciplina de resistencia problematizadora de la contemporaneidad en el contexto de la pandemia en su artículo que lleva como título **Educação, democracia e ensino da arte no contexto de pandemia**.

Referencias

Evangelista, O (2012). Publicar o morrer. In: L. Bianchetti; A. M. N. Machado (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, 3. ed., Cortez. ISBN 978-85-249-1881-0

Ensino a distância e educação física escolar: aspectos da formação docente a partir de um estudo de caso

Distance Teaching and School Physical Education: Aspects of Teaching Training from a Case Study

7

Recibido: 17/05/2021

Aprobado: 11/01/2022

Eliane Mara Rodrigues da Silva Shibuya¹

Resumo

Cada vez mais diferentes processos formativos, em todos os níveis de ensino, estão acontecendo por meio de ferramentas tecnológicas, cenários que também impactam as práticas em Educação Física Escolar, área da saúde historicamente pensada tendo como base as práticas corporais presenciais. Sendo assim, o objetivo do presente estudo, recorte de uma pesquisa maior, é o de responder a indagação sobre como está acontecendo a formação de professores para a disciplina de Educação Física no formato de Educação a Distância-EAD, tomando como base as Universidades EAD do oeste do Paraná. Para tanto, a partir de uma revisão de autores sobre a Educação a Distância no Brasil e no mundo, a importância das tecnologias para as metodologias dessa modalidade e as características da Educação Física Escolar na aprendizagem virtual, realizou-se um estudo de caso com 24 acadêmicos da Educação Física Escolar EAD da região oeste do Paraná, os quais responderam a questionários aplicados por meio do google forms. Algumas conclusões importantes dizem respeito ao fato de que a EAD traz pontos positivos e possibilidades para os acadêmicos: flexibilização do tempo, espaço e preços acessíveis, o que contribui para o aumento de alunos universitários e a democratização do ensino. Todavia, a metodologia de ensino a distância é dependente dos recursos tecnológicos, o que pede novas posturas dos acadêmicos. Por fim, o estágio presencial em Educação Física Escolar está mudando, migrando para outras possibilidades, também baseadas nas tecnologias, as quais estão ressignificando a Educação e também a formação docente.

Palavras chaves: educação a distância, educação física, formação docente.

¹ Professora concursada da Rede de Ensino do Paraná. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em 1992 pela Universidade de Marília - UNIMAR. Pós-graduada em 2007 pela Universidade Paranaense – UNIPAR. E-mail: liashibuya@hotmail.com

Abstract

More and more different training processes, at all levels of education, are happening through technological tools, scenarios that also impact practices in School Physical Education, an area of health historically thought based on face-to-face body practices. Therefore, the objective of the present study, which is part of a larger research, is to answer the question about how the training of teachers for the discipline of Physical Education in the format of Distance Education-Distance Learning is taking place, based on Distance Learning Universities from western Paraná. To this end, based on a review of authors on Distance Education in Brazil and in the world, the importance of technologies for the methodologies of this modality and the characteristics of School Physical Education in virtual learning, a case study with 24 Academic Physical Education students from the western region of Paraná, who answered questionnaires applied through google forms. Some important conclusions are related to the fact that EAD brings positive points and possibilities for academics: flexibility of time, space and accessible prices, which contributes to the increase of university students and the democratization of education. However, the distance learning methodology is dependent on technological resources, which calls for new attitudes from academics. Finally, the face-to-face internship in School Physical Education is changing, migrating to other possibilities, also based on technologies, which are giving a new meaning to Education and also teacher training.

Keywords: distance education, physical education, teacher training.

Introdução

O tema da presente pesquisa diz respeito a formação universitária dos profissionais da Educação por meio da modalidade educativa de Educação a Distância-EAD, mais precisamente a formação dos professores de Educação Física no formato a distância.

Justifica-se tal pesquisa pela constatação de que nos encontramos em um mundo tecnológico e virtual, no qual as relações sociais, inclusive a Educação, estão sendo pautadas pelo uso de computadores e celulares, com interações cada vez mais acontecendo no formato online. Nesse cenário, é visível o aumento substancial na procura pelo ensino superior e as licenciaturas na modalidade de ensino a distância- EAD. Dessa forma, pensando em práticas sociais e educativas que historicamente foram marcadas pela interação professor/aluno, convivência, cooperação e trabalho com e a partir de práticas corporais, objetivou-se investigar a seguinte questão: Como está acontecendo a formação de professores para a disciplina de Educação Física no formato EAD?

Para responder a essa indagação, o objetivo principal do presente trabalho constituiu-se em pesquisar a formação de professores para a disciplina de Educação Física no formato EAD, tendo como recorte temporal e geográfico o oeste paranaense, no ano de 2020. Caracterizaram-se como objetivos específicos discutir, junto aos acadêmicos de Educação Física EAD do município de Jesuítas, PR, o que os motiva para esse tipo de aprendizagem, os pontos positivos e negativos desse modelo pedagógico mediado pelas tecnologias, de que maneira acontece a interação entre alunos, professores e tutores, como os acadêmicos se organizam para estudar a distância e como os mesmos desenvolvem seus estágios.

Para demonstrar o estudo, inicialmente revisitaram-se autores que trabalham a história da EAD, a importância das tecnologias para um planejamento metodológico de aprendizagem a distância, a constituição da Educação Física Escolar e seus desafios no ensino virtual (segunda seção deste artigo).

Além de revisão teórica sobre o assunto, como parte da metodologia quanti/qualitativa a terceira seção aqui apresentada traz as especificidades da pesquisa: quais as faculdades selecionadas e os critérios de inclusão, elementos que possibilitaram elencar as características da opção pela Educação EAD a partir do olhar de seus usuários acadêmicos.

A quarta seção discute as respostas dos participantes e como esses achados representam um conjunto de preposições que pode afetar o futuro das formações docentes e da educação, como um todo, uma vez que a tecnologia é hoje uma realidade em todos os tipos de cursos, até mesmo nas áreas que envolvem práticas corporais, demonstrando assim contribuições pontuais para a Educação Física enquanto ciência e disciplina do corpo em movimento.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas. As reflexões aqui desenvolvidas contribuem com a discussão de que a EAD não é recente e que desde o início de sua aplicação a mesma sempre serviu aos objetivos educacionais. Dessa forma, faz-se necessário assumir sua importância, porém questionar sempre a sua abrangência e os seus resultados, visando a garantir a constante qualidade para os possíveis modelos de formação docente em todas as áreas e modalidades educacionais, inclusive na Educação Física.

Revisão teórica: a caminhada da EAD no mundo e no Brasil

Para Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) a EAD data do século XVIII, ligada ao uso das correspondências e a expansão dos correios. Em seu desenvolvimento sempre esteve ligada ao crescimento e evolução dos artefatos e possibilidades tecnológicas, ampliando sempre as possibilidades de comunicação (Moore; Kearsley, 2008). Assim, a EAD se institucionalizou a partir

do século XIX, sobretudo visando ao ensino de línguas, as universidades e a formação de professores (Hermida; Bomfim, 2016).

Outro motivador da EAD foi a segunda guerra mundial. Suas demandas por soldados e pelo êxodo do campo para a cidade também clamou por novos e rápidos modelos de formação dos trabalhadores (Nunes, 1993). Tais demandas exigiam a mudança de suportes que vencessem o tempo e o espaço, de forma a que se usaram livros, cartas, rádio e TV, numa evolução contínua (Hermida; Bomfim, 2016).

O Brasil também fez parte dessa caminhada, de forma que se faz possível pontuar 5 diferentes momentos para a modalidade educativa:

1. Geração textual: iniciada em 1880, com uso de correspondências (Alves, 2011);
2. Geração analógica: firmada na década de 30, com uso de rádio e televisão. Corresponde aos telecurtos (Moore; Kearsley, 2008);
3. Geração tecnologias da comunicação: estruturada na década de 60, viabilizava o uso de diferentes mídias para diminuir os gastos com a educação (Moore; Kearsley, 2008);
4. Geração da teleconferência: uso de grupos, só que imitando a aula tradicional (1980);
5. Geração digital: uso das TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação, TV digital e internet, com foco na maior interatividade entre os participantes da EAD (Moore; Kearsley, 2008).

É desse período recente, 2019, que devido à crise mundial de coronavírus o mundo e o Brasil passaram a adotar, na maioria de suas cidades, aulas mediadas pelos celulares e computadores, em tempo real ou com recolhimento de tarefas EAD para os estudantes de toda a rede de ensino e em todos os níveis, em instituições públicas ou particulares.

Assim, o conceito de “Educação a Distância” foi gradativamente adquirindo novos significados, de forma que atualmente essa modalidade equivale a um “amplo campo de ensino não tradicional onde sistemas de comunicação são utilizados para conectar os recursos, alunos e instrutores” (Ronchi; Ensslin; Reina, 2011, p. 3). Além disso, a EAD é hoje o resultado da relação entre contemporaneidade, educação e tecnologia (Moreira; Kramer, 2007).

Mais alguns fatos importantes na EAD do Brasil: a Universidade Federal do Mato Grosso foi a primeira instituição a ofertar curso superior EAD no Brasil em 1995 (Santos, 2018). Outro importante marco foi a implantação da Universidade Aberta do Brasil-UAB, inclusive com o curso de Educação Física (Brasil, 2020) (Campos et al. 2017, Lisboa; Prires, 2013). O programa contava com um sistema de universidades públicas focado no ensino superior para um

público com dificuldade de acesso e olhar específico para o professor sem formação.

A LDB nº 9.394, toca na Educação EAD em diferentes artigos: 32, 80 e 87. No art. 32, § 4º determinava-se que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Assim, percebe-se que o momento atual de uso de ensino remoto, com aulas em tempo real mediadas pela tecnologia (Todos pela educação, 2020), e tecnologias para atender aos alunos em situação de pandemia já estava previsto na Lei de 1996.

Para o ensino superior, o marco regulamentador da EAD foi atingido em 20 de dezembro de 2005. Hoje, a EAD é uma ferramenta para a formação dos cidadãos, sobretudo na Educação, sendo pensada como uma ferramenta para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos” (Brasil, 2017).

Educação EAD: planejamento metodológico dependente das tecnologias

O ensino a distância, mediado ao longo da história por diferentes tecnologias, precisam apresentar, tal como a aula presencial, elementos constituintes obrigatórios, ligados essencialmente ao planejamento docente para com um público escolar particular (Vasconcelos, 2004). Entram em jogo, assim, a técnica, o método, o ambiente escolar, os conteúdos e a comunicação unidos por um planejamento pedagógico.

Para Brito e Purificação (2006), a tecnologia compreende um conjunto de conhecimentos especializados, com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando e sempre trabalhando no sentido de aprimorar produtos e processos de interação dos seres humanos entre si e para com a natureza.

Já o termo “metodologia” é mais amplo do que o conceito da tecnologia. Implica em organizar, dispor das tecnologias de forma a criar um percurso para a gestão das tecnologias, segundo os objetivos que guiam a ação. Diz respeito a todos os encaminhamentos educativos que o educador vai lançar mão para chegar a produção do conhecimento, inclusive as tecnologias (Santos; Royer, Demizu, 2017).

Mas, como é um planejamento educativo EAD? Quais são os suportes para essa educação? Quais as ferramentas e quais modelos, metodologias de aulas podem ou não funcionar? São ferramentas nesse processo, envolvidas sobretudo na fase de planejamento das aulas, os ambientes virtuais -AVA e os aplicativos e as ferramentas multimodais inseridas nesses (Mehlecke; Tarouco 2003).

Essas possibilidades, mediadas por uma comunicação dialógica e diagramada de comunicação a partir da internet (Teixeira, 1997), criam uma sequência pedagógica (Vasconcellos, 2004) e, adaptadas para o virtual, culminam em possibilidades de modelos educativos tais quais o que se demonstra a seguir:

Quadro 01

Fases de um planejamento EAD

Fases	Descrição da ação no formato EAD	Planejamento presencial
1. Concepção	Determinação dos objetivos e metas; Levantamento das necessidades de implementação desse projeto.	Marco conceitual e situacional
2. Planejamento	Definição de cronograma; materiais didáticos; mídias utilizadas; profissionais necessários; as atividades necessárias para o desenvolvimento das tarefas do curso; Organização da sequência das aulas e do ambiente virtual.	Marco situacional
3. Execução 4. Controle	Implementação de todas as atividades propostas no planejamento; Verificação das ações realizadas.	Marco operacional
5. Fechamento	Elencar os acertos e os erros; Avaliar os trabalhos realizados.	Marco operacional que dá novo suporte para o marco conceitual

Fonte: Spanhol (2009) e Vasconcellos (2004).

A partir desse exemplo é possível, pois, perceber-se a necessidade de um Plano Político Pedagógico que norteie o trabalho em EAD, inclusive se referindo aos marcos conceituais, situacionais e operacionais (Vasconcellos, 2004), percepções que guiam o percurso e os objetivos traçados por uma Escola. As metodologias e recursos didáticos, bem como a ordem das ações geradas serão, entretanto, mediadas pelas tecnologias (Behar, 2009) e precisam se voltar para a obtenção da iteratividade (Teixeira, 1997).

Outro ponto a se considerar é o de que quando se colocam os recursos tecnológicos como suportes, instrumentos e modelos de comunicação, implica-se na organização de novos modelos educativos. Estudando no formato a distância, a sala de aula é invertida, ou seja, o aluno começa direto na pesquisa e vai construindo a cognição sobre o conteúdo ofertado (Bacich, 2015, Marques; Nohama, 2012).

Essa possibilidade nos coloca na reflexão sobre de que forma usar as tecnologias no sentido de influenciar a autoaprendizagem (Chaves, 2012). Nesse sentido: “o papel desempenhado pelo professor e pelos estudantes sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das

aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais” (Bacich, 2015, p. 52). E tal formato serve também a formação do próprio educador, em cursos e licenciaturas voltados para a formação docente.

Os desafios da formação em educação física na modalidade EAD

Como disciplina da grade escolar, a Educação Física contempla, tal como os demais componentes da base, as dimensões: “científica, artística e filosófica do conhecimento”. (Paraná, 2008, p. 21). Nesse sentido, advinda de um percurso de culto ao higienismo, militarismo e desportismo (Soares, 2004), aos poucos as aulas de Educação Física passaram a contemplar o desenvolvimento corporal e a aprendizagem, focando também em questões referentes a psicomotricidade (Bracht, 1992). Tal evolução culminou na ênfase dada hoje a cultura corporal, pensando esse conceito:

O saber próprio da Educação Física é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, e o movimentar-se humano é visto como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela; é linguagem, que na qualidade de cultura habita o mundo do simbólico. Como consequência, tomar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física implica avançar do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física (na escola) como um saber a ser transmitido (aos alunos) (Betti, 2005, p. 186).

A partir dessa conceituação, pensando em uma formação docente para o trabalho com as práticas corporais, emerge a seguinte questão: Como formar virtualmente um profissional para descrever, analisar ou reproduzir um jogo, esporte ou atividade que é totalmente concreta, prática e com interação?

Os elementos constituintes do plano de aula não mudam em uma licenciatura virtual: corpo docente, matriz de disciplinas com conteúdos e carga horária. Plano Político Pedagógico, ementa de cada matéria e descrição das metodologias cabíveis a cada uma, as formas de avaliação e o estágio supervisionado. Tais constituintes pedagógicos estarão sempre presentes, indiferente ao suporte, mas ressignificados na modalidade virtual (Bittencourt; Azevedo, 2003), com ênfase na figura do tutor (Gómez, 2016).

Nesse panorama, alguns desafios técnicos pontuados para a implementação da formação EAD em diferentes cursos correspondem ao amplo acesso à internet (Tenente, 2020), e a propriedade de boa tecnologia (Lorenzoni, 2016).

Na questão pedagógica, para Costa (2016), uma importante questão para reflexão é a diminuição do papel docente, enquanto em Silva (2012), o desafio da oferta de cursos de Educação Física Escolar na modalidade EAD é a mediação. Embora estejamos na era virtual, os modelos de aulas em suas

interações não podem imitar o modelo de aulas com correspondência com comunicação unilateral (Teixeira, 1997). É preciso que a mediação acompanhe as possibilidades tecnológicas do século XXI, ou seja, modelos de comunicação dialógicos e diagramáticos de comunicação (Teixeira, 1997).

Nesse sentido, tratando-se especificamente da Educação Física, compreendem dilemas na organização de uma licenciatura EAD a ligação entre essa disciplina, a área médica e a necessidade de atividades práticas voltadas para o trabalho com o corpo (Silva; Rufato, 2020). Não trabalhar corretamente esses dilemas por meio de metodologias adequadas, retomando a formações docente, implica em sustentar ou aprofundar representações já observadas sobre a disciplina de Educação Física nos bancos escolares, ou seja, de que a mesma é atrativa, de caráter esportivo, mas não é uma matéria importante (Ripari et al., 2018).

Metodologia

A pesquisa foi organizada contemplando uma natureza aplicada, com objetivo descritivo e abordagem quantitativa e qualitativa, com levantamento de dados por amostragem (Gil, 2008) e a construção de categorias de análise (Bardin, 1977).

No primeiro semestre de 2020 organizou-se uma vasta coletânea de fichamento de autores que abordam a temática, tendo como parâmetro publicações brasileiras e estrangeiras sobre as seguintes palavras-chave: Educação a Distância-EAD; Educação Física Escolar EAD; Metodologias EAD, Desafios para a formação docente e; Estágio Supervisionado na Educação Física Escolar. Usaram-se livros físicos e virtuais, periódicos, revistas científicas e as plataformas Google acadêmico e Scielo.

O critério de busca das faculdades para a aplicação da pesquisa com questionário compreendeu os nomes das instituições que estão à disposição da cidade de Jesuítas, PR e cujos acadêmicos em 2020 também sejam moradores da cidade. Assim, olhou-se para os espaços educativos EAD com sede em municípios próximos, faculdades que inicialmente atendiam apenas na modalidade presencial, que são muito conhecidas como centros acadêmicos de qualidade e que mais recentemente também ofertam cursos de formação docente em EAD, sendo elas: ANHANGUERA, UNOPAR, UNIPAR, UNICESUMAR, UNINTER, UNINA, UNIP e UNIASSELVI.

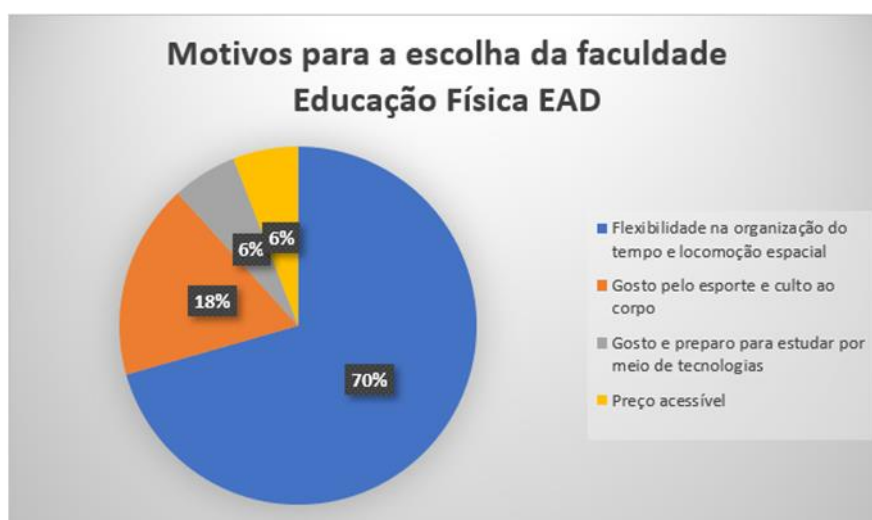
Para cada uma dessas faculdades foram elencados 3 participantes acadêmicos jesuitenses. Os questionários foram enviados aos participantes por meio do sistema “formulário Google” ou “Google forms”, de modo que o entrevistador mandava para todos coletivamente e recebia os resultados individualmente, mas no mesmo questionário, por meio do uso dos recursos do Gmail. A pesquisa e tabulação das respostas aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2020.

Resultados e discussões: a opinião dos acadêmicos

Segundo o questionário aplicado, os motivos para a escolha do acadêmico em cursar Educação Física Escolar na modalidade a distância, na opinião dos estudantes compreendem:

Gráfico 01

Motivos para a escolha da faculdade de Educação Física EAD



Fonte: a autora (2020).

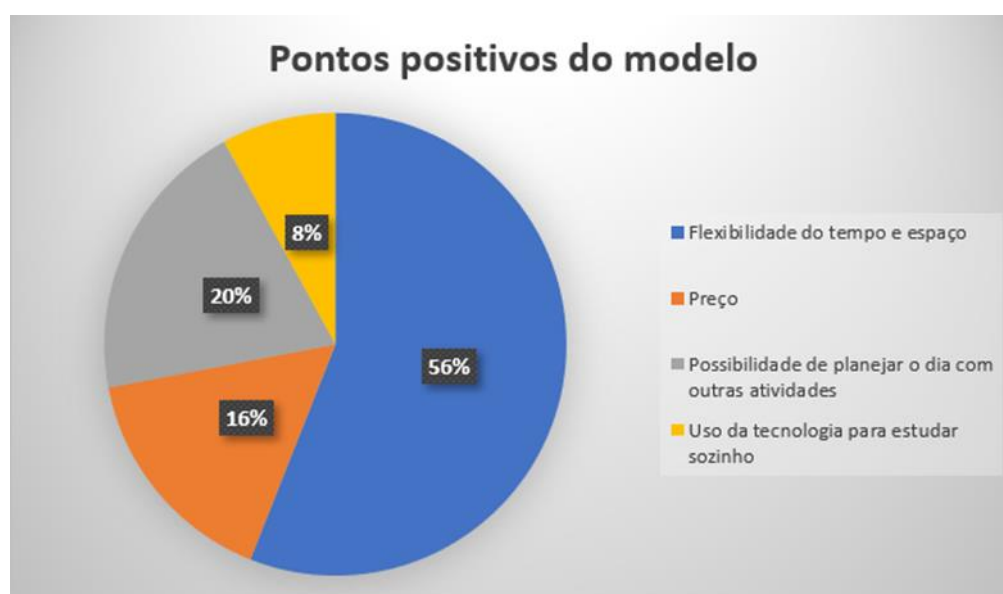
Pelas respostas, os motivos que chamam a atenção dos acadêmicos correspondem aos pontos mais enfocados como facilidades ou possibilidades da modalidade a distância, questões apontadas no estudo das metodologias e da história da EAD: estudar em casa, organizar o próprio tempo e dispensar a necessidade de locomoção entre cidades (Temesio, 2016).

A categoria “Gosto e prepara para estudar por meio de tecnologias” demonstra a necessidade de que o aprendiz EAD apresente novas habilidades de organização mental e de pesquisa diferentes das do aluno físico, características apontadas como as de um “aluno virtual”, ou seja, acesso a bons computadores e ampla internet, mente aberta e ser um indivíduo que consegue se expor e refletir sobre as experiências educacionais. Além disso, o aluno virtual lida bem com a linguagem visual e verbal da internet, é motivado, autodidata e, por fim, dedica uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos (Pallof; Pratt, 2004).

Na observação dos pontos positivos do modelo, obteve-se as seguintes respostas:

Gráfico 02

Pontos positivos do modelo



Fonte: a autora (2020).

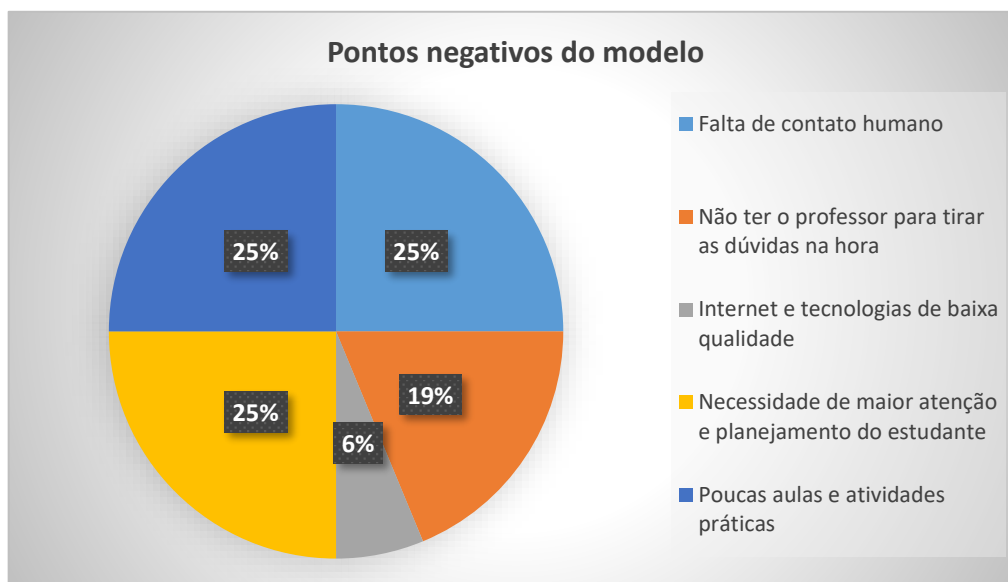
Os pontos positivos da escolha pelo curso em licenciatura EAD em Educação Física repetem a flexibilidade quanto ao tempo e espaço como categoria recorrente nos motivos para a escolha do curso. Quando pensamos esse dado da flexibilidade, aliado por semântica a “Possibilidade de planejar o dia com outras atividades”, temos 76% dos motivos de escolha para a realização de um curso EAD.

Nessa questão apresenta-se novamente a caracterização do aluno virtual (Pallof; Pratt, 2004), sinalizando que teremos, de agora em diante, cada vez mais estudantes que fazem parte da geração de alunos que vão lidar melhor com a aprendizagem mediada por tecnologias, os nativos digitais (Tapscott, 1998).

Continuando com a análise, os pontos negativos apresentados pelos respondentes são:

Gráfico 03

Pontos negativos do modelo



Fonte: a autora (2020).

Nessa questão, as especificidades da licenciatura em Educação Física se apresentam na resposta categorizada como “Poucas aulas e atividades práticas”. Como demonstra um respondente: “Não temos muitas aulas presenciais nem práticas, desse modo acabamos perdendo a qualidade no estudo”.

A indicação da necessidade de bons artefatos tecnológicos como um ponto negativo retoma a intrínseca relação entre a EAD e as tecnologias (Moore; Kearsley, 2008) e o fato que, no Brasil, muitos lares ainda não serem contemplados com essas possibilidades (Tenente, 2020).

A necessidade da atenção e planejamento mais eficientes por parte do estudante retoma mais uma vez a categorização do perfil de um aluno virtual, o qual precisaria desenvolver competências específicas para o estudo online, sendo algumas delas fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe (Behar, 2009; Silva, 2012).

Na ausência dessas qualidades ou competências cognitivas, exigências de um novo modelo de aluno e de educação, aumenta-se a carência do contato presencial, o que se observou nas respostas “Falta de contato humano” e “Não ter o professor para tirar a dúvida na hora”. Tais categorias demonstram que, apesar da opção pela EAD poder democratizar a educação universitária, nem todos os alunos podem ter o máximo de resultado acadêmico nesse modelo em

virtude de suas próprias constituições cognitivas, as formas como aprendem na medida em que ainda são alunos que precisam da EAD, mas que aprenderam e estudam melhor no modelo presencial (Rodrigues, 2012).

Para o entendimento de como funciona os estágios, os colaboradores responderam:

Gráfico 04

Como funciona o estágio



Fonte: a autora (2020).

A não totalidade do estágio presencial se fez ver nas respostas. É possível que o período de pandemia seja a resposta para essa constatação, amparado pela Lei 9394/96, no art. 32, § 4º, determinação para situações emergenciais. Mas também é fato que o contexto atual abre a possibilidade de novas abordagens para a execução dos estágios em escolas e diferentes instituições com foco na Educação, buscando o desenvolvimento de metodologias EAD que imitem ou propiciem maior interatividade.

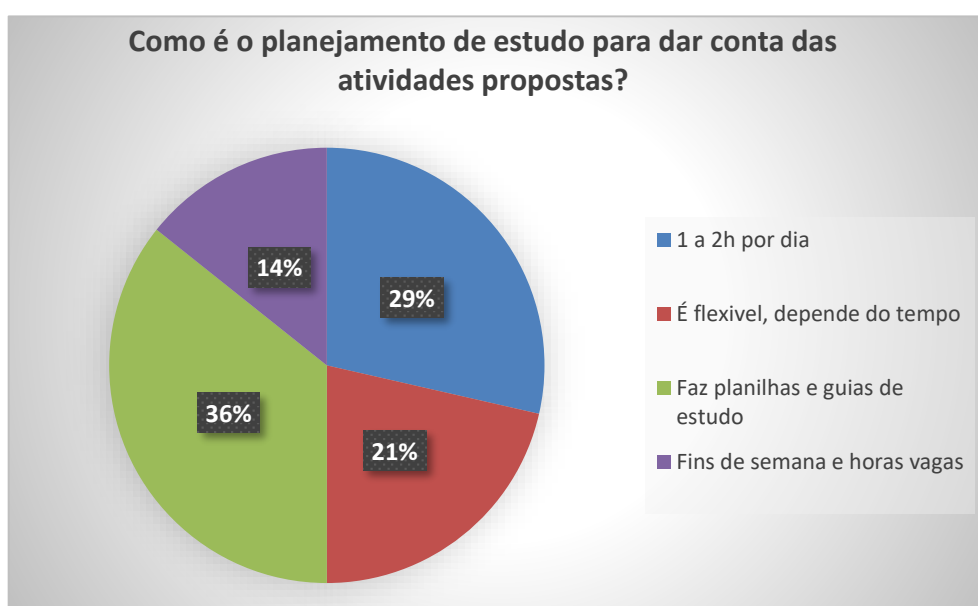
Na questão seguinte, “Como acontece uma interação entre o aluno, o professor, os demais alunos e a equipe de suporte”, o questionário conseguiu uma lista de ferramentas, recursos que servem as metodologias para a interatividade, sendo elas: aplicativo para tirar dúvidas, conversa com o tutor, encontros ao vivo, fóruns, conversa por meio de WhatsApp, vídeochamadas, e-mail e trabalho na leitura, interpretação e acesso aos demais recursos por meio da plataforma do curso. Esses recursos tecnológicos organizando a interatividade em diferentes situações didáticas na Educação a Distância

(Sabbatini, 2007), evidenciam novamente a necessidade do domínio pleno da tecnologia no caso de alunos EAD.

Na última questão: “Como é o planejamento de estudo para dar conta das atividades propostas”, obteve-se:

Gráfico 5

Como é o planejamento de estudo para dar conta das atividades propostas?



Fonte: a autora (2020).

Quando reagrupamos as categorias levantadas por similaridade, emerge duas situações distintas: 35% dos acadêmicos estudam de acordo com suas possibilidades, com flexibilização total do tempo, usando finais de semana e horas vagas. Já 65% deles fazem parte do grupo de estudantes que planeja atentamente suas ações, usando diferentes indicadores como planilhas, guias de estudo e estipulação de tempo diário dedicado a faculdade.

Esse número expressivo observado no planejamento estudantil dos entrevistados confirma os processos pedidos da metodologia EAD, pois demonstra que a interatividade ofertada nas conversas, disponibilidade de materiais e avaliações dos alunos a distância, critérios observados nesta pesquisa, funcionam (Sabbatini, 2007), mas esse dado revalida mais uma vez a necessidade de um novo tipo de aluno para o ensino EAD.

Contribuições relevantes para a educação física

Ao responder à pergunta desta pesquisa: “Como acontece a formação dos professores de Educação Física Escolar na modalidade a distância”, alguns achados deste presente estudo podem trazer apontamentos precisos para a Educação Física enquanto ciência do corpo e disciplina escolar.

Primeiro, o confronto entre a literatura revisada nas seções iniciais deste artigo e a fala dos entrevistados confirmou que estamos na geração digital e que as ações comunicativas e educativas em um processo de formação universitária EAD vão precisar ser pontuadas, guiadas pela interatividade (Moore; Kearsley, 2008). Também que uma aula EAD pode atingir todos os objetivos de uma aula presencial, inclusive gerando interatividade entre acadêmicos, tutores e professores universitários, desde que o aluno acadêmico se planeje para isso e que sejam cumpridos pelas faculdades os passos de um planejamento EAD (Spanhol, 2009). Os depoimentos aqui apresentados corroboram com essas assertivas.

Quando esses protocolos são obedecidos, há sim a possibilidade da contemplação da cultura corporal, objetivo maior da Educação Física (Paraná, 2008). Mas tal objetivo depende do investimento em boas plataformas de estudo, aplicativos e ambientes virtuais-AVA complexos e completos, voltados para a manutenção da interatividade constante entre tutores, professores e acadêmicos (Mehlecke; Tarouco 2003), bem como na transposição de atividades corporais práticas em propostas mediadas pelo virtual.

Essas características, mesmo fazendo parte de uma metodologia de ensino a distância e para universitários, vão estar cada vez mais presentes também em aulas presenciais e na Educação Básica. Isso requer observar e ressignificar as práticas corporais da Educação Física quanto ao que se aprende enquanto acadêmico e ao que se ensina posteriormente ao educando. É a tecnologia influenciando em como aprendemos com o corpo, como aprendemos a partir do corpo e como mediamos processos educativos até em áreas ligadas a saúde e a corporalidade (Kenski, 2012; Paraná, 2008; Brasil, 2017). Com isso, a partir deste atual momento histórico-social, as aulas serão certamente cada vez mais híbridas, ou seja, misturando pesquisas e interações presenciais, síncronas e a distância, assíncronas, com uso de diferentes aplicativos guiando as práticas corporais. E os professores da Educação Física precisam não só serem formados nesse novo modelo de aprendizagem, bem como também ajudarem seus educandos a também aprenderem nele, assumindo assim novos tempos, espaços e modelos de interação que vão se fazer presentes até mesmo nas aulas presenciais (Moreira; Kramer, 2007; Kenski, 2012).

Seguindo a fala dos entrevistados, pela formação universitária EAD é possível estudar a preços acessíveis e com flexibilidade de horários, fatores motivadores que aumentam consideravelmente o número de acadêmicos nos bancos universitários. Além disso, há um público para a área da Educação Física que precisa ter uma identidade com práticas corporais e saber estudar com

mediação tecnologia. Esses pontos foram apresentados como positivos pelos acadêmicos e retomam a necessidade da eleição de um aluno virtual para esse modelo educativo (Pallof; Pratt, 2004). Também se ligam a quinta competência apontada pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), a qual demonstra a necessidade de se formar o educando (e esse educando também é o futuro professor quando na condição de acadêmico) nas tecnologias e para as tecnologias:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.11).

Sendo assim, essa necessidade de se trazer a formação tecnológica para o processo educativo como um todo (Kenski, 2012), é um ponto positivo da EAD na formação em Educação Física. Como fatores negativos no estudo EAD os entrevistados apontaram a falta de contato humano no processo e a necessidade de que o universitário tenha um comportamento estudantil diferenciado para que a atenção e os horários de estudo rendam (o que retoma a importância da caracterização do aluno virtual e do quinto objetivo da BNCC, como já comentado).

Também é negativo a revalidação ou ressignificação de práticas voltadas para o trabalho com o corpo em outras metodologias não presenciais, inclusive o estágio. Isso significa que os estagiários EAD respondentes abrem a perspectiva para o questionamento de que a realização de poucas práticas corporais ou um estágio não presencial na formação dos professores de Educação Física pode deixar lacunas.

Outros autores compactuam com essa posição, não só para a Educação Física, mas para todas as disciplinas em cursos de licenciaturas (Brasil, 2008; Quarantana; Pires, 2013; Iza; Souza Neto, 2015; Bisconsini; Flores; Oliveira, 2016, Cecchetto; 2019). Trata-se de conceber o espaço do estágio na formação docente como:

Pensamos o estágio supervisionado como espaço privilegiado para a experiência formativa dos futuros docentes no âmbito das culturas escolares. Independente do campo do conhecimento, o estágio possui uma centralidade ímpar por “iniciar”, por assim dizer, o acadêmico no espaço de atuação profissional. Reconhecemos, também, que a Prática Pedagógica como Componente Curricular, espaço curricular que deve se dar desde o início dos cursos de Licenciatura, como uma alternativa importante nesse processo de aproximação do acadêmico à cultura escolar. (Quarantana; Pires, 2013, p. 52).

Durante os estágios, sendo esses presenciais, não só questões relativas ao planejamento docente e a interação professor/aluno são perceptíveis. Todos os elementos da vida escolar são contemplados e vivenciados pelo acadêmico: a gestão escolar, os aspectos da cultura e da comunidade escolar, os tempos e

os espaços escolares em movimento, as políticas educacionais na prática, os recursos disponíveis e ou a escolha didática de outros professores. Também a interação com tutores e supervisores de estágio pode lidar melhor com a inteligência emocional quando na versão presencial (Quarantana; Pires, 2013 Iza; Souza Neto, 2015, Bisconsini; Flores; Oliveira, 2016).

Pensando especificamente nos estágios para faculdades de Educação Física EAD, segundo Nascimento et al. (2019), o estágio representa uma experiência prática com docência, uma vivência escolar e uma compreensão única dos desafios da Educação Física Escolar. Já para Cecchetto (2019), o desafio está na dificuldade do diálogo entre a Universidade, a Escola e a efetivação do papel do professor colaborador, sobretudo na figura dos profissionais das escolas enquanto formadores do acadêmico. Então, é fundamental questionar os espaços de formação profissional em cursos EAD e como melhorá-los, bem como valorizar as diferentes formas de formação docente. Por fim, Quarantana e Pires (2013) destacam a importância do estágio como experiência fundamental na formação inicial de professores, e que essa experiência ganha um peso ainda maior se o acadêmico advém de uma modalidade EAD.

Nesse sentido, o desafio pedagógico na formação em Educação Física na modalidade EAD consiste-se da ressignificação do real no virtual. E nesse cenário, é importante o seguinte questionamento: Vôlei, futebol ou brincadeiras de roda podem ser experienciadas por meio de outras metodologias? É possível assistir a um filme sobre o movimento e aprender a realizar tal movimento? Tais questões guiarão as futuras formações e reflexões sobre o papel da tecnologia não só na formação docente, como também na própria aprendizagem da cultura corporal em Educação Física. Para tanto, é fundamental que se pesquisem novas formas de abordar conteúdos práticos, tais como os esportes e os movimentos que fazem parte da cultura corporal (Paraná, 2018), aplicados, transpostos didaticamente por meio de ferramentas tecnológicas (Nunes, 2020, Lazzarotti Filho; Silva; Pires, 2013).

Como em todo trabalho científico, não basta apenas criticar uma realidade, mas é preciso problematizá-la e também a aceitar enquanto comportamento social. Dessa forma, a EAD está no contexto educacional brasileiro (até mesmo na Educação Física) e inclusive respondeu a um momento singular: a pandemia de 2020. Assim, é preciso suscitar discussões e protocolos que possam reorganizar e ressignificar suas legislações, no sentido de se avançar para a Educação do futuro, porém olhando sempre para possíveis mecanismos de controle e avaliação de sua qualidade.

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho, alinhado aos pressupostos da Educação focado na área da Educação Física e visando ao questionamento sobre o uso das tecnologias no contexto educacional atual, foi o de olhar para o uso da EAD na formação dos professores da Educação Física Escolar, no âmbito das licenciaturas, tendo como delimitação as Universidades EADs do oeste paranaense.

Contrapondo a reflexão sobre a história da EAD, das tecnologias a serviço do planejamento pedagógico e das especificidades da Educação Física Escolar ofertada no modelo a distância (percurso da revisão teórica) com a resposta dos acadêmicos, emerge o fato de que ser um universitário em Educação Física EAD tem preços mais acessíveis, flexibilidade de tempos, espaços e diálogos. O aluno dessa modalidade precisa gostar de esportes, ser um estudante disciplinado e dominar as tecnologias, as quais vão estar cada vez mais presentes nos processos educativos acadêmicos voltados para a formação de professores e, em consequência, também nas práticas escolares posteriores junto aos educandos da Educação Básica

Nesse sentido, são possibilidades da EAD voltada para a Educação Física Escolar formar mais professores, aumentar o número de cidadãos nas universidades, diminuir os custos da formação e também organizar pesquisas sobre práticas corporais baseadas em tecnologias, o que pode ampliar e redirecionar a formação docente nessa área, criar redes comunicativas e comunidades de aprendizagem (Moran, 1997). Além disso, a presença das tecnologias nas diferentes disciplinas escolares e até mesmo na Educação Física está apontando para a possibilidade do uso de aulas híbridas nos processos de aprendizagem futuros.

Porém, a condução dos estágios não presenciais e a falta de interação humana podem ser considerados como pontos negativos no contexto acadêmico escolar selecionado. Embora a dinamicidade dos modelos de aula e das ferramentas virtuais promoverem o aprendizado e a interatividade, é preciso que os buscadores desse modelo (no caso os universitários de Educação Física a distância) estejam preparados para serem discentes disciplinados e dominadores dos recursos tecnológicos, serem “alunos virtuais”.

Tais achados reafirmam, em modelos inovadores e tecnológicos, premissas ainda tradicionais, ou seja, a importância do planejamento docente. Mudam os tempos, os recursos, o público e os formatos educativos. Todavia, a necessidade do domínio técnico do educador e do diálogo com as questões do seu tempo são sempre condições de trabalho e formação profissionais atuais, indiferente a disciplina ministrada (Vasconcellos, 2004, 2006).

Portanto, a palavra que resume a formação docente hoje, em especial a formação dos profissionais da Educação Física, foco desta pesquisa, é a ressignificação. A inserção das tecnologias em todos os campos, idades e

modalidades educativas está, de acordo com o próprio desenvolvimento humano das sociedades, se consolidando. É a relação que a sociedade estabelece com as tecnologias, as formas de ser, viver e aprender (Moreira; Kramer, 2007). E os educadores, inclusive os de Educação Física Escolar, vão precisar se adequar e, como alunos virtuais em constante formação, “aprender a aprender” a partir desse novo panorama (Moran, 1997).

Referências

- Alves, L. (2011). *Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo, Vol. 10.
- Bacich, L. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação*. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento. Penso.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, A.; Cardoso, B.; Sabbatini, C. (2000). *Uma visão geral da educação à distância*. <http://www.edumed.net/cursos/ed002.2000>.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Artmed.
- Betti, M. (jul./set. 2005). Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, 19 (3), p.183-97.
- Biconsini, C. R.; Flores, P. P.; Oliveira, A. A. B. de. (2016). Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. *Journal of Physical Education*, v. 27.
- Bittencourt, R. M.; Azevedo, T. C. A. M. (2003). Curso de Educação a Distância (EAD): metodologias e ferramentas. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharias, *Anais do XXXI COBENGE*. Rio de Janeiro-RJ.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Magister.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil (2005). *Decreto Nº. 5.622*, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.

Brasil (2017). *Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país*. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>.

Brasil (2008). *Lei 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Brasil (2017). *Resolução n. 02*, de 22 de dez. de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MEC/CONSED/UNDIME.

Brasil (2020). *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. MEC <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoes?id=12265>.

Brito, G. S. (2006). *Purificação, I. Educação e novas tecnologias: um repensar*. IBPEX.

Campos, H. J. B. C. et al. (Orgs.) (2017). *Licenciatura em Educação Física a Distância, uma realidade baiana*. Salvador: EDUFBA.

Cecchetto, J. R. (2019). *Formação de professores de Educação Física a distância: desafios e possibilidades do Estágio Supervisionado*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro.

Chaves, E. O. C. (2012). *Tecnologia na Educação*. <http://chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/tecned2.htm>.

Costa, I. T. L. G. da. (2016). *Metodologia do ensino a distância*. UFBA.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. Atlas.

Gómez, A. (2016). Enseñanza en la virtualidad: el docente y el tutor par, una asociación provechosa para el aprendizaje. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 88-97.

- Hermida, J. F.; Bonfim, C. R. de S. (Ago. 2006). A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.166–181.
- Iza, D. F. V.; Souza Neto, S. de. (Jan./Mar., 2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, Porto Alegre, 21 (1), p. 111-124.
- Kenski, V. M. (2012). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papyrus.
- Lazzarotti Filho, A.; Silva, A. M.; Pires, G. de L. (2013). Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. 35 (3).
- Lisboa, M. M.; Pires, G. D. L. (2013). Tecnologias e a formação inicial do professor de educação física: reflexões sobre a educação a distância. *Atos de pesquisa em educação*, 8 (1), p. 60-81.
- Lorenzoni, M. (31 de mar. de 2016). O que faz a tecnologia valer a pena, segundo professores. *Geekie*. <https://site.geekie.com.br/blog/tecnologia-valer-pena-professores/>.
- Marques, N. C.; Nohama, P. (2012). Aprendizagem Híbrida: Opção para a formação profissional dos jovens agricultores. *Artigo Científico*.
- Mehlecke, Q. T. C.; Tarouco, L. M. R. (Fev. de 2003). Ambientes de Suporte Para Educação a Distância: A mediação para aprendizagem cooperativa. *Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGN, Vol. 1.
- Moore, M. G.; Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução por Roberto Galman. Thomson Learning.
- Moran, J. M. (1997). Como utilizar a internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, 26 (2), p. 146-153.
- Moreira, A. F. B.; Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.* [online].
- Nascimento, E. S. do.; et al. (2019). *A relação teoria e prática no estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em educação física da EAD-UNITAU*. UNITAU, <https://unitauead.com.br/web/grupo-pesquisa/2019/09/23/a-relacao-teoria-e-pratica-no-estagio-curricular-supervisionado-do-curso-de-Licenciatura-em-educacao-fisica-da-ead-unitau/>.

- Nunes, I. B. (Dez. 1993). Noções de educação a distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, n. 4/5, p. 7-25.
- Nunes, M. V. da S. (2020). *Sequência didática para práticas corporais na Educação Física por meio de tecnologias digitais através da BNCC*. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca. Rio de Janeiro.
- Pallof, R.; Pratt, K. (2004). O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online. Tradução de Vinícius Figueira. Artmed.
- Paraná. (2008). Diretrizes Curriculares Estaduais Orientadoras para a Educação Básica do Paraná – Educação Física. Secretaria de Estado da Educação. SEED.
- Quaranta, A.M.; Pires, G.D.L. (2013). Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado; *R. bras. Ci. e Mov.*
- Ripari, R.; et Al. (2018). Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. Universidade Nacional de La Plata. *Revista de La Fahce*.
- Rodrigues, C. (02/08/2012). Evasão é o maior problema do Ensino a Distância. UOL, São Paulo.
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm?cmpid=copiaecola>.
- Ronchi, S. H.; Ensslin, S. R.; Reina, D. R. M. (2011). Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação a distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Anais do Encontro de Administração da Informação*, 3, 2011.
- Sabbatini, R. M. E. (2007). Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle. *Instituto EduMed*, p.1. <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>.
- Santos, C. A. (2018). Educação superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão de mercado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34 (1).
- Santos; M. B. Dos.; Royer, M. R.; Demizu, F. S. B. (2017). Metodologia de ensino por projetos: levando a prática para o ensino de ciências. *EDUCERE*.

- Silva, M. Z. (2012). A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de educação física. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Brasília.
- Silva, R. N. O.; Rufato, J. A. (2020). Educação Física no ensino a distância: uma revisão. UNINTER, *Caderno Intersaberes*.
- Soares, C. L. (2004). *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Autores Associados.
- Spanhol, F. J. (2009). Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD. In: Litto, F. M & Formiga, M (org). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. McGraw Hill.
- Teixeira, R. R. (1997). Modelos comunicacionais e práticas de saúde. *Interface Comunic, Saúde, Educ*.
- Temesio, S. (2016). Ecosistema de accesibilidad en entornos virtuales. Estudio de un caso en Moodle. Dissertação de mestrado. Universidad de la República (Uruguay).
- Tenente, L. (26/05/2020). 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. G1, *Educação*.
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>.
- Todos Pela Educação. (Abril de 2020). Análise: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19.
https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download.
- Vasconcellos, C. Dos S. (2004). *Coordenação do trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula*. 5ª Edição, Libertad.

Teoria do solucionismo tecnológico: perspectivas educacionais pós-covid-19

29

Theory of technological solutionism: post-covid-19 educational perspectives

Recibido: 24/01/2022

Aprobado: 14/03/2022

Junior Aparecido Cardoso Peres¹

Resumo

O presente artigo teve por objetivo Geral apresentar a tecnologia como ação presente na sociedade e com o advento da Pandemia do Covid-19 fez com que ela florescesse e tomasse algumas proporções alterando o comportamento social, desta forma, o escrito obteve por objetivo específico a concepção da Teoria do Solucionismo Tecnológico sob os olhares de Morozov no meio educacional. No decorrer do artigo foi tratado que muitos profissionais ainda não se enxergam como tecnológicos, pressuposto visto como um problema, pois com o advento da Pandemia do Covid-19 grande parte dos profissionais (principalmente os da educação) e empresas precisaram de reinventar diante desta realidade e essa reinvenção se deu com a utilização dos meios digitais. Com as mudanças que ocorreram de forma brusca e truculenta, o macro sistema educativo precisou trabalhar a fim de cumprir com as demandas financeiras e sociais, fazendo com que a Educação a Distância (EaD) tomasse o papel da presencialidade do docente em sala de aula, este sendo outro problema tratado no decorrer do escrito. Em relação à metodologia de pesquisa não houve uma completa investigação qualitativa, premissa na qual pode ser desenvolvida em outros trabalhos, sendo utilizados documentos e literários para justificar os argumentos apresentados. Embasado nesses pressupostos o artigo se justificou e se destinou aos profissionais da educação, tendo por resultado que a tecnologia sempre fez parte da vida do homem e dos profissionais,

¹ Licenciatura Plena em Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Ensino da Religião) pela USC – Universidade do Sagrado Coração/Bauru-SP. Técnico em Administração de Empresas pelo Instituto de Ensino Profissionalizante (IEP). Tradutor de textos acadêmicos nas línguas: Grego, Latim e Italiano; Palestrante na Formação humana contínua. Docente da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: jphilophos@yahoo.com.br

principalmente os da educação, e estes precisam se ver tecnológicos e digitais, enxergando o solucionismo tecnológico como um suporte.

Palavras-chave: tecnologia, educação, pandemia, solucionismo tecnológico.

Abstract

The present article had the general objective to present technology as an action present in society and with the advent of the Covid-19 Pandemic made it flourish and take on some proportions changing social behavior, in this way, the writing obtained as a specific objective the conception of the Theory of Technological Solutionism under the eyes of Morozov in the educational environment. In the course of the article, it was discussed that many professionals still do not see themselves as technological, an assumption seen as a problem, because with the advent of the Covid-19 Pandemic, most professionals (especially those in education) and companies needed to reinvent themselves in the face of this reality. and this reinvention took place with the use of digital media. With the changes that occurred in an abrupt and truculent way, the macro education system had to work in order to comply with the financial and social demands, making Distance Education (DE) take the role of the presence of the teacher in the classroom, this being another problem addressed in the course of writing. Regarding the research methodology, there was not a complete qualitative investigation, a premise on which it can be developed in other works, using documents and literature to justify the arguments presented. Based on these assumptions, the article was justified and aimed at education professionals, with the result that technology has always been part of the life of man and professionals, especially those in education, and they need to see themselves as technological and digital, seeing technological solutionism as a support.

Keywords: technology, education, pandemic, technological solutionism.

Introdução

A teoria do Solucionismo Tecnológico foi desenvolvida por Evgeny Morozov, apresentando uma concepção de que as necessidades sociais podem ser solucionadas através do uso das tecnologias, uma vez que o homem é tecnológico. O autor relata que as tecnologias em sua essência não são boas e nem ruins, dependendo da forma na qual são utilizadas; elas estão para servir o homem quando estes as utilizam com sabedoria e maestria, sendo manuseadas e utilizadas em todos os seguimentos como no social, no econômico, nos

princípios morais, políticos e demais que aflijam a sociedade e tais podem servir de soluções paliativas para um determinado momento.

Esta propositura é mais que uma teoria, é uma concepção e uma postura crítica acerca da realidade tecnológica, olhando com desconfiança e ao mesmo tempo como os recursos tecnológicos e digitais podem auxiliar o homem e a sociedade nas respostas que demandam o menor tempo possível, solucionando os problemas da humanidade e as complexidades com suas dimensões, devido a tais premissas, o autor destaca em forma de crítica e alusão que os problemas básicos da humanidade como carências afetivas, depressões e relações interpessoais podem ser solucionados com os cibernsistemas, espaço virtual no qual se encontram as redes sociais.

Em forma de apreciação e crítica, o autor descreve que problemas sociais como a fome pode ser solucionada com a tecnologia agrícola, a pobreza pode ser solucionada ou amenizada com a tecnologia financeira, os crimes com a tecnologia de vigilância, a depressão pode ser amenizada com as tecnologias que envolvem as drogas medicamentosas ou as redes sociais, e os preceitos educacionais com as tecnologias da educação; assim, Morozov (2020) expõe que os problemas e as mazelas sociais podem ser amenizadas com meios e suportes tecnicistas, desde que utilizados adequadamente.

Morozov nunca esteve contra as tecnologias, apenas a interpreta com certa desconfiança e busca entender como ela tomou espaço no meio social de forma desmedida, principalmente em tempos de Pandemia. Ele é a favor e, com sua escrita descontraída e crítica, apresenta que os meios digitais estão presentes em todos os âmbitos e segmentos como o social na organizando da vida de cada indivíduo, a política, econômica e a educativa, essa na qual nos atemos com mais veemência, mas, em suas descrições o autor sempre se manteve íntegro e ético diante de muitas afirmativas, mantendo sua criticidade imparcial e valorizando o uso das tecnologias, mas sempre com uma concepção analítica.

Diante deste pressuposto, foi possível perceber que as tecnologias estão em desenvolvimento e não há como desmerecer suas valias, pois os suportes e os meios tecnicistas estão em meio à sociedade e esta os vivenciam, muitas vezes sem perceber que estão inseridos em mundo tecnológico, pois, segundo Peres (2021), “a tecnologia se caracteriza como toda ação que o homem desenvolve para se adequar, melhorar e facilitar a sua existência no meio ao qual está inserido”. (p.29).

Peres (2021) ainda relata que a tecnologia está se desenvolvendo de forma desmedida e o digitalismo ocupa um espaço de ascense, levando uma nova versão de desenvolvimento humano, porém, nem todos os indivíduos são possuintes e não estão diante do apogeu evolucionista do digitalismo, se inserindo no rol dos que estão em oposição aos meios tecnológicos digitais, denotando, assim, que o Solucionismo Tecnológico não supre todas as

necessidades de uma população que está sem o acesso aos meios tecnológicos digitais.

Estruturados nesta forma de pensar, percebemos que o pensamento de Morozov é rica e expressa uma dupla valência, isto é, apresenta o lado positivo e negativo das tecnologias, como citado na obra de Peres (2021) na qual relata que nem todos os indivíduos possuem acesso aos meios digitais, ficando o indivíduo a mercê da ignorância quando se trata da inclusão tecnológica, principalmente em uma época pandêmica na qual os sistemas digitais e tecnológicos passaram a fazer parte de grande parte do mundo, principalmente do sistema educativo.

Os ideais da teoria do solucionismo tecnológico se tornaram mais evidentes com o advento da Pandemia do Covid-19, às quais a utilização dos meios tecnológicos se tornou mais contundentes, uma vez que as empresas e os sistemas educativos não puderam se estagnar diante dos isolamentos sociais para a mitigação dos vírus, e o uso das tecnologias se tornou evidente e mais clara, levando estes segmentos a aderirem uma nova visão de mundo e assumirem a metodologia de trabalho a distância, este que há anos vem se instalando no meio social.

Uma versão aflorada do solucionismo se apresentou no meio educacional, levando os atores sociais do sistema educativo a se aperfeiçoarem nas tecnologias digitais para não ficarem obsoletos e atenderem as demandas necessárias diante deste Novo Normal, ou seja, os docentes e demais profissionais foram obrigados a se engendrar nas veredas das tecnologias para dar continuidade às atividades pedagógicas, mas de forma remota, haja vista que esta modalidade e metodologia de ensino não são recentes, mas não se encontrava com tamanha força, como se deu com a gênese da Pandemia do Covid-19.

Assim, o artigo teve por objetivo Geral apresentar a tecnologia como uma ação presente na sociedade, expondo que com o advento da Pandemia do Covid-19 o florescer de novas perspectivas pedagógicas e sociais tomaram novas medidas e proporções alterando o comportamento da sociedade, não apenas no sentido Micro, mas no Macro, ou seja, o mundo precisou se adaptar às novas realidades. Assim, o escrito teve por objetivo específico adolecer a concepção da Teoria do Solucionismo Tecnológico sob os olhares de Morozov tecendo críticas consistentes no meio social e educacional, esta última a base do nosso escrito, apresentando que o solucionismo tecnológico é mais que uma simples teoria, é uma postura crítica acerca de uma realidade que a cada dia se desenvolve, devendo os indivíduos possuírem olhares neutros e apartidários, buscando respostas aos problemas da sociedade em todas as suas dimensões com os auxílios tecnológicos.

O problema do artigo se pautou em dois pontos cruciais, sendo o primeiro que o homem e muitos profissionais não se enxergam tecnológicos e em segundo lugar a problemática se estruturou nas mudanças que a sociedade

mundial passou, principalmente a brasileira em relação à Pandemia do Covid-19, ocorridas de forma brusca e truculenta (principalmente na educação) precisando trabalhar e cumprir com as demandas financeiras e sociais fazendo com que a Educação a Distância (EaD) tomasse e tivesse um papel de extrema importância, o da presencialidade do docente em sala de aula.

Na metodologia do trabalho não houve uma completa investigação qualitativa, premissa na qual pode ser desenvolvida em outros trabalhos, mas foram utilizados documentos e literários da educação, bem como várias obras de Morozov, ator principal deste artigo a fim de validar os argumentos apresentados. Assim, embasado nesses pressupostos o artigo se justificou e se destinou aos profissionais da educação, expondo como resultados que a tecnologia sempre fez parte da vida do homem e dos profissionais, principalmente nos da educação, e que estes atores precisaram e precisam se ver como seres tecnológicos e digitais, enxergando o solucionismo tecnológico com olhares críticos e apartidários.

Embasado nestas premissas a Teoria do Solucionismo Tecnológico: Perspectivas Educacionais Pós Covid-19, buscou apresentar como esta teoria se comportou e comporta diante da conjuntura educativa, levando a promoção desta ação e seu crescimento diante da realidade na qual a Educação a Distância (EaD) está assumindo; o EaD está adquirindo um papel de destaque e se desenvolvendo de forma ensurdecadora, haja vista que sua existência não se deu com o advento da pandemia, mas a partir dela foi possível perceber uma aceleração ensurdecadora.

Os Objetivos, o Problema e a Justificativos devidamente expostos e instaurados, o artigo se fragmentou em quatro partes se estruturando da seguinte maneira: dois tópicos de marco teórico, no qual a prima escrita se pautou em uma indagação acerca da pandemia do Covid-19 e em seguida a educação mediada pela Teoria do Solucionismo tecnológico; para que a estrutura do escrito se finalizasse foram apresentados os Materiais e Métodos e as Considerações Finais apresentando o resultado obtido com a pesquisa.

Assim, a riqueza do pensamento de Morozov, expressada em duas valências nas quais expunham os prós e os contras da tecnologia na sociedade mundial leva o homem a uma reflexão sobre sua conduta e seu comportamento acerca deste Novo Normal que se instaura, e como se portar diante destes pressupostos, pois se torna difícil delegar às tecnologias as soluções necessárias nas quais a humanidade precisa, uma vez que o homem possui grande responsabilidade em relação ao seu desenvolvimento ou à sua degradação.

Marco teórico

Para onde a pandemia nos levará?

A Pandemia do Covid-19 se apresentou ao mundo de forma brusca e truculenta, se alastrando desmedidamente pela sociedade e agenciando o medo e a insegurança em todas as suas instâncias como na vida salutar, pessoal e profissional de cada indivíduo, além de promover uma mudança repentina no cotidiano da sociedade, levando-as a refletirem sobre suas ações pessoais e laborais. (Unesco, 2020).

Segundo a Unesco (2020)

A Pandemia do Covid-19 levou o mundo a refletir sobre suas ações e manifestações, proporcionando novas perspectivas sociais e laborais, valorizando a tecnologia e tirando as pessoas de suas zonas de conforto e estagnação. Esta afirmação se corrobora ao nos depararmos com muitos profissionais que se viram diante de uma nova realidade, levando-os a se familiarizarem com os meios tecnológicos e digitais para manterem seus cargos nas empresas e levando grande parte das instituições privadas a investirem nos meios midiáticos e tecnológicos para suprirem suas necessidades mercadológicas, pois a sociedade ficou confinada (p. 5).

É encontrado em Morozov (2016) que “o mundo ia passar por incertezas em relação às práticas humanas e que pequenas mudanças seriam precisas e se apresentariam com modificações levando os homens e refletirem sobre seus atos, podendo estes causar profundas transformações em suas condutas” (p.19). Esta afirmação foi ao encontro da gênese da Pandemia do Covid-19 com seu auge em 2019, na qual apresentou uma sociedade que passou e continua passando por transformações que ocorreram em todos os segmentos sociais, precisando de adaptações nas quais indivíduos precisaram se adequar para se manterem inseridos em suas atividades e buscarem uma nova normalidade, esta que foi se estruturando aos poucos.

Esposito (2021) relatou que é inegável o desastre que a Pandemia do Covid-19 deixou e continua causando no mundo com as mortes e sequelas emocionais deixadas e que ainda continua deixando na sociedade, mas não se pode negar que tal desastre causou e proporcionou um grande impacto e avanço no uso das tecnologias digitais e no mercado de trabalho futuro, pois forçou muitos profissionais a saírem do comodismo e buscarem formações, se adaptando às novas realidades, estas pelas quais se encontram diante dos processos midiáticos, haja vista que este preceito sempre existiu, mas com a pandemia do Covid-19 obrigou muitos colaboradores, empresas e o próprio sistema educativo a se lançarem nos mercados digitais.

Não se pode esquecer que estas alterações tecnológicas se deram em países e sociedades que possuem acesso às tecnologias digitais. Muitas sociedades e regiões ainda não possuem acesso à internet ou aparelhos digitais, causando e desenvolvendo uma lacuna social e na democratização das atividades em tempos de pandemia, bem como continuar com as atividades laborais e educacionais estagnados devido o distanciamento social, ficando bloqueadas os acessos físicos para que o avanço do vírus não se propagasse, desta forma, a economia destas localidades ficaram mais abaladas e fragilizadas, levando tais espaços a desenvolverem maiores carências sociais como na comunicação, na carência humana e afetiva, trabalhista, salutar e na educacional (Unesco, 2020).

Segundo Lazzarato (2020) a teoria do solucionismo tecnológico se manteve como uma forma de auxiliar a solução de alguns problemas mais pontuais da sociedade, pois diante da conjuntura estrutural e social de uma situação pandêmica, convencionou-se que houvesse uma solução imediata a alguns problemas, “forçando a capacitação profissional de muitos cidadãos e obrigando empresas estagnadas nas suas receitas a buscarem novos meios de atingir seu público, a fim de não se inserirem no Darwinismo Social, este no qual mantiveram apenas as empresas” (p. 11) e os colaboradores das empresas adaptados a um novo conceito, este utilizado por muitos na sociedade como o *Novo Norma*².

Morozov (2020) em sua obra *A Cidade Inteligente* faz uma apologia às questões das concepções de desenvolvimento social, ao qual podemos traçar um paralelo com a realidade pandêmica e social do início da pandemia com a atual, na qual relata que,

Diante da “revolução digital” e do novo mundo dos dados, descritos por essa narrativa, as cidades podem agora se tornar mais limpas, seguras e funcionais por meio do uso de sensores, dispositivos responsivos e microcomputadores capazes de se comunicar pela internet. Nesse cenário de “Internet das Coisas”, bueiros seriam acoplados com sensores capazes de detectar níveis de chuva e de capacidade de escoamento. Sistemas de iluminação seriam responsivos à presença humana, promovendo eficiência energética e racionalização de recursos. Lixeiras poderiam identificar o tipo de material a ser reciclado, reprogramando sistemas de coleta seletiva. Estações de metrô poderiam contar com câmeras para detectar a posse de arma por passageiros, além de situações de perigo. Para cada uma dessas inovações, claro, governos podem contar com empresas de tecnologia (pp. 9-10).

Diante destes argumentos e da realidade na qual a sociedade mundial passou, Morozov (2020) destacou o uso das altas tecnologias nas cidades para

² Grifo do autor

facilitar a vida do homem; embasados em sua fala é possível analisar que com a Pandemia as cidades ficarão mais inteligentes, ou seja, a tecnologia fez parte da vida do homem sem que ele mesmo percebesse e a sociedade passou a viver em uma redoma tecnológica.

A pandemia do Covid-19 fez com o homem buscasse novas formas de viver, de se comunicar, de cuidar da saúde, de trabalhar e de estudar. A Cidade inteligente de Morozov (2020) passou a fazer parte de um ideário humano, uma vez que a pandemia levou o homem a se isolar dos demais semelhantes, acreditando que com as tecnologias não precisassem do outro, apenas de uma máquina com sinais de internet ou satélite, porém, não se pode esquecer que nem todas as sociedades são dotadas de tecnologias digitais.

A realidade pandêmica fez com que houvesse uma íntima ligação da vida real com a vida cibernética (Morozov, 2016) e as tecnologias digitais passou a ser um aporte para o desenvolvimento do homem diante das muitas tragédias que a Pandemia do Covid-19 proporcionou e proporciona, levando a amenização das atividades e dos sofrimentos com a utilização dos meios e suportes tecnológicos. Porém, tais premissas não podem ser administradas sozinhas; o auxílio dos governos e do próprio ser humano, admoestando cada vez mais o Novo Normal que se instala na meio social é de grande valia.

Diante desta analogia, englobando a realidade pandêmica em nível mundial, traçando um paralelo com as Cidades Inteligentes de Morozov (2020), é possível entender que a revolução digital é uma ação na qual levam os atores sociais a saírem de suas zonas de conforto, pois segundo Cepal (2020), a “pandemia fez com que tais indivíduos buscassem novas metodologias de atuações profissionais e sociais a fim de não ficarem obsoletos diante da realidade que se encontravam, não correndo riscos de serem trocados por outros que se adaptaram à nova realidade” (p. 18).

Com a turbamulta ocasionada pela Pandemia do Covid-19 em todos os setores sociais e segmentos comerciais, surgiu uma gama de reações e uma superabundância de problemas, acarretando uma dialética desenfreada de profusões sociais. Morozov (2018) destaca que “sem muito no que pensar para solucionar os problemas presentes, os meios tecnológicos e digitais passaram a serem vistos como elementos que proporcionariam os recursos tão almejados” (p. 44), mas de forma paliativa, pois alguns problemas antes destes solutos surgiram e surgem em forma de questionamentos a fim de entender e como fazer para atender as demandas diante do frenesi que assola a presente sociedade, e que as tecnologias servem de suportes para amenizar alguns problemas existentes na sociedade (Peres, 2021), haja vista, que o homem é dotado de capacidades intelectivas capazes de administrar problemas nas quais uma máquina não seria capaz.

Diante desta perspectiva Lazzarato (2020) e Morozov (2020) comungam dos mesmos ideais quando relatam que as tecnologias e o digitalismo servem

como suportes e meios de facilitar a vida dos atores sociais, principalmente quando deparados com problemas congênitos ou de difícil solução social (podemos traçar um paralelo neste interim com a pandemia do Covid-19), e que o homem precisa se adaptar às utilizações e dos meios tecnológicos, uma vez que eles já fazem parte da vida social de muitas sociedades, principalmente as mais evoluídas industrialmente

De acordo com Peres (2021), quando o homem se relaciona com os meios tecnológicos os utilizam como suporte de seu desenvolvimento ontológico, não se enquadrando na concepção do Darwinismo Social, ou seja, como este indivíduo está adaptado às realidades tecnológicas, sua permanência no mercado de trabalho ou em outro segmento demandante de conhecimentos tecnológicos ou digitais, terá maior probabilidade de estabilidade profissional em relação àquele que não se adaptou à realidade na qual era preciso um conhecimento mais tecnológico e digital, isto é, quanto maior for a sua adaptação, mais segurança terá em suas atuações profissionais.

A afirmativa descrita acima corrobora a premissa apresentada na Obra *La Loucura del Solucionismo Tecnológico* (2016), na qual Morozov relata que,

Consideramos digna a celebração das tecnologias, mas busquemos chamar à atenção que existem formas maléficas que a tecnologia inteligente pode ocasionar principalmente àqueles que não as conhecerem ou não as sabem utilizar, pois todas as nossas conexões sociais (por não mencionar estatísticas úteis como o consumo acumulativo de energia em tempo real), podem acertar cada um de nossos atos mundanos, desde o desenrolar de um lixo até prepará-lo para um novo uso, este de forma manual, mas pode ser realizado de forma industrial ou digital. Pela mesma lógica, também veríamos um desenrolar genuíno e positivo realizado através dos telefones inteligentes e as redes sociais que nos permitem experimentar com invenções que eram impossíveis há décadas atrás (p. 21).

Traçando um paralelo com Morozov (2020), é possível entender que o homem precisa se adaptar às tecnologias, pois elas estão ao seu redor e não há como mudar esta realidade, mesmo àquelas sociedades sem acesso aos meios digitais, pois a tecnologia de acordo com Peres (2021) é a ação na qual facilita o desenvolvimento da sociedade, como um todo, ou seja, a criação de um aparato ou meio que facilita a convivência ou bem estar da comunidade local pode ser considerado uma forma tecnológica, uma vez que o homem dentro d sua história é tecnológico.

De acordo com Peres (2021) o homem busca constantemente meios para facilitar sua vida e o seu cotidiano em todos os seus aspectos, mas ele precisa ter a capacidade de interpretar os meios técnicos que facilitam e que prejudicam as suas ações, pois a tecnologia e os preceitos digitais quando não bem empregados tem o poder de denigrir o bem estar social de um indivíduo ou até de uma sociedade.

A utilização das tecnologias deve ser de forma branda e analítica a fim de levar o enaltecimento do homem e da sociedade, caso isso não ocorra os preceitos tecnológicos não terão formas solucionistas, mas ameaçadoras, levando o homem a buscar cada vez mais o isolamento ou a aversão social, criando uma versão errônea do isolamento social da Pandemia do Covid-19.

Morozov (2016) destaca que as tecnologias, principalmente as digitais, estão diante do homem e este experimenta estas ações sem mesmo perceber ou saber que estão realizando tais feitos em sua vida; ele se depara com um frenesi tecnológico desmedido, principalmente quando em contato direto com as redes sociais, e segundo Esposito (2021) as redes sociais e a própria internet se tornam um “instrumento que manipula e dociliza os corpos; não desmerecendo e desvalorizando os benefícios que as redes sociais permitem ao homem, de acordo com sua realidade e cultura; mas o uso inadequado leva o homem a vivência do senso comum” (pp. 12-13).

Quando se trata de redes sociais e internet, muitas premissas são levadas e discutidas; Morozov (2018) levanta um questionamento relatando que no,

Ponto de vista cultural, sendo o mais interessante não é saber se a internet promove o individualismo ou a cooperação social, o que interessa é o motivo por que temos de levantar questões tão importantes em função da internet como que se tratasse de uma entidade que paira inteiramente separada do funcionalismo do geopolítico e do capitalismo financeiro. Enquanto não conseguirmos pensar fora da internet, jamais conseguiremos fazer um balanço justo e preciso das tecnologias digitais a disposição. (p. 22).

Embasado em tais pressupostos se torna perceptível o enaltecimento do Darwinismo Social principalmente com a gênese da Pandemia do Covid-19, este no qual deixou as pessoas mais dóceis (não no sentido de mansidão, mas de disciplinar o cidadão) (Foucault, 2008) e conectadas à internet por mais tempo; algumas empresas ficaram mais maleáveis (mesmo que de forma forçada) às mudanças e as novas perspectivas digitais, uma vez que muitas destas empresas viviam de forma analógica e de acordo com Morozov (2020) “colocando a tecnologia digital como meio de suprir suas necessidades políticas e econômicas, não necessitando tanto, como outrora da mão de obra humana” (p. 28), se tornou mais atrativo e lucrativo trabalhar, pois elas perceberam que com o funcionário em suas casas as vênias empresariais ficariam menores.

Tais conjecturas vão ao encontro de Foucault (2008) ao relatar que vivemos em uma sociedade panóptica, ou seja, pelos olhares são tecidos análises a fim de discriminar e buscar inserir uma disciplina no meio social, uma vez que os olhares tem o poder de domesticar os indivíduos deixando-os manipuláveis, e diante de circunstâncias atípicas como a pandemia do Covid-19 os olhares ficaram mais acirrados e analíticos, não apenas no Brasil, mas no mundo; podemos entender que esses olhares em tempos pandêmicos foram as

contemplações das redes sociais e da internet em meio a uma sociedade carente e necessitada de atenção.

As autoridades que Foucault (2008) relata, na atual circunstância, podem ser comparadas com indivíduos nos quais analisam a vida do outro sem que o outro soubesse ou perceba, uns olhares analíticos, discriminatórios e repletos de julgamentos através das redes sociais e amigos virtuais em demasia se tornam o foco daqueles docilizados, sendo que em sua maioria nem conhecem ou nunca conversaram com os conectados e aceitos em suas redes de amigos cibernéticos, se tornando uma forma de ostentação e autoafirmação, pois quanto maior número de amigos virtuais aprovando os conteúdos postados, expondo uma vida que em sua maioria não condiz com sua realidade, promove nestes docilizados uma satisfação e bem estar emocional paliativo. Desta forma, é possível entender que as redes e a internet, diante da circunstância de Pandemia de Covid-19, levaram e levam os indivíduos a suprirem suas necessidades emocionais, físicas e laborais.

Esse olhar disciplinador diz respeito em como o cidadão se porta diante da realidade tecnológica e digital, se negligenciando socialmente e criando falsas realidades embasadas em mundo não físico e em muitos casos não condizendo com sua realidade social, valorizando um mundo ilusionário nos quais criam falsos perfis, não valorizando e respeitando o contato pessoal, premissa na qual promove nos homens a capacidade de se compreenderem e viverem em sociedade de forma empírica.

É sabido que com as mídias tecnológicas as sociedade portadoras destes meios conseguem se manter no mercado capitalista, pois com as sistemas cibernéticos o contato com pessoas, reuniões, trabalhos que não demandam a prestação de serviço física, foi possível desenvolver de forma remota; mas a sua utilização ainda se manteve em alta, deixando o contato pessoal em segundo plano, haja vista que esta ação é novidade, mas com a Pandemia do Covid-19 tal premissa se tornou mais presente, podendo ser corroborada esta argumentação ao se deparar com indivíduos que possuem aparelhos telefônicos móveis, com acesso às redes sociais e internet, grande parte dos indivíduos tem algum tipo de rede social e vasculha por elas a vida alheia.

Com esta forma de entender a sociedade metafisicamente é possível traça uma analogia com Morozov (2016) quando relata que as tecnologias estão assumindo um papel predominante na vida das pessoas, apresentando meios para suprir suas necessidades, em todos os aspectos: Social, Afetivo, Emocional e Laboral, mesmo que sejam soluções não saudáveis e paliativas, mas a presença de uma premissa solucionadora do problema se encontra iminente com as tecnologias.

Diante desta argumentação, Morozov (2016) expõe que,

A ideologia que legitima e sanciona esses tipos de aspirações as chamo de Solucionismo. Uso este termo emprestado e tão pejorativo no mundo da arquitetura e da organização urbana para expressar uma preocupação pouco saudável para encontrar soluções atrativas, monumentais e de mentalidade estreita – como aquelas que maravilham os assistentes de conferências – mas com problemas complexos, fluidos e polêmicos. Portanto, o solucionismo não é uma maneira elegante de dizer que pra todo martilho existe uma solução tecnológica, mas pela tecnologia, pode se resolver alguns problemas, mas sem entrar em suas raízes mais profundas e profícuas (p. 22).

Indo ao encontro destes expostos, Lazzarato (2020) expõe que os problemas ocasionados e que ainda irão surgir com a Pandemia do Covid-19, serão de grandes proporções, afetando de forma ensurdecidora o sistema capitalista e levando a sociedade mundial a perder as esperanças em uma melhora significativa de estruturação social, pois a pandemia proporcionou e está gerando grandes lacunas, não somente econômicas, mas sociais, emocionais e estruturais em um sentido global e as tecnologias mesmo com todo suporte que ela pode proporcionar não conseguirá suprir as lacunas existências que a pandemia deixou e continuará deixando até o seu fim.

Segundo Morozov (2020) levar a sociedade mundial a se estruturar economicamente e socialmente diante destes problemas é uma realidade na qual será conquistada em longo prazo, sendo preciso a vigilância e o controle sistemático não somente dos cidadãos, mas dos governantes em geral que pode ser auxiliado com os meios tecnológicos, mas, de acordo com Lazzarato (2020) diante de tantas misérias humanas, principalmente da falta de princípios éticos de muitos representantes políticos, a corrupção pode se aflorar de forma desmedida e camuflada em benfeitorias sociais, levando a tecnologia digital se manter presente em duas vertentes: a utilização de forma ética voltado para beneficiar os cidadãos, e outra de maneira a auxiliar os cidadãos corruptos com cargos estatais a desviarem verbas públicas.

Esta afirmação de Lazzarato (2020) vai ao encontro do pensamento de Morozov (2020) na qual expressa íntima relação com as tecnologias, mas em uma dupla valência, ou seja, ele é a favor e contra a utilização das tecnologias digitais, uma vez que não há como voltar no tempo, mas é preciso ter uma visão crítica daquilo que está à frente do homem e do meio ao qual está inserido, enxergando e valorizando todas as circunstâncias, isto é o lado positivo e negativo das tecnologias, impetrando uma capacidade crítica acerca da realidade presente.

Analisando as premissas de Lazzarato (2020) é possível perceber que ela vai ao encontro dos ideais de Morozov (2020) na obra A Cidade Inteligente quando descreve que,

Infraestruturas tecnológicas desenvolvidas com base em princípios que se distanciam das ideias-chave do neoliberalismo (privatização, valorização do empreendedorismo acima de todas as outras formas de atividade econômica e social, rejeição da justiça social como

objetivo legítimo das políticas públicas etc.) ajudarão a amplificar e a consolidar os esforços de cidades que buscam deixar o modelo neoliberal para trás em esferas não tecnológicas.

Como já ressaltado, o termo “smart” – tão vago quanto possível – demonstra uma flexibilidade semiótica enorme. Como exemplo está o fato de que, com as investidas da tecnocracia e da responsabilidade com ética [accountability] assomando no horizonte, a indústria da smart city não perdeu tempo em patrocinar as necessidades dos “smart citizens” e em enfatizar a importância de promover a “smart participation” (que, nem é preciso dizer, mostrou-se fácil de conciliar com o resto do pacote neoliberal). Da mesma maneira, adotamos uma abordagem igualmente (p. 23).

De acordo com Lazzarato (2020), a mão de obra humana sempre será utilizada em todas as esferas capitalistas e sociais, mas com este Novo Normal as tecnologias digitais tomarão grande parte destas ações, podendo com o passar dos anos, assumir um maior percentual dos trabalhos braçais, levando os colaboradores a se especializarem em alguma área tecnológica para que suas atividades laborais não fiquem obsoletas, haja vista que tal ação já ocorrera nas grandes montadoras de automóveis, grandes siderúrgicas e demais empresas de grande porte, “sendo sessenta por cento do seu efetivo profissional robotizado, ou seja, o solucionismo tecnológico inserido no meio industrial e demais esferas, já está fazendo parte do cotidiano social” (p. 22).

Morozov (2020) retrata a problemática ao expor que o Solucionismo Tecnológico se apresentou como a resposta de muitos questionamentos criados pelos indivíduos acerca das inconstâncias da sociedade emergida na tecnologia digital e pelas necessidades deste mesmo uso, fazendo com que a teoria se tornasse vicissitudes estruturais nas quais apresentam como um meio de reparar ou suprir algumas inópias e carências humanas.

As redes sociais serviram e servem de entretenimento, suprimindo estas inópias e misérias humanas nas quais são providas com os amigos virtuais, estes que em sua maioria o indivíduo apresenta uma falsa realidade e busca sua autoafirmação com a aprovação de outros que ela mesma não conhece; para utilizar, em sua minoria, como instrumento de trabalho; e a mão de obra industrial, inserindo as tecnologias para auxiliar o homem, diminuindo, também, as necessidades das muitas mãos de obras que poderia ser supridas com um colaborador devidamente qualificado (Morozov, 2020).

Assim, Lazzarato (2020) vai ao encontro e concorda com as premissas de Morozov (2020) quando descreve que o sistema capitalista pode não sofrer danos estruturais caso se mantenha em cautela e assuma um papel de recrudescimento, principalmente em tempos de pandemia, precisando o homem utilizar das tecnologias como meio paliativo para suprir suas demandas laborais e pessoais.

Uma das formas que elevou o uso das tecnologias no mercado de trabalho foram as atividades remotas, estas nas quais fizeram com que os

indivíduos arcassem com os custos de seus trabalhos, tendo as corporações a responsabilidade de oferecer uma ajuda de custo (sem a obrigatoriedade para com o colaborador), lembrando que este trabalho não é novo e estava em ascese e crescimento social bem antes da pandemia, mas com o gênese da Covid-19, acelerou sua utilização no meio social.

Lazzarato (2020) e Morozov (2020) comungam dos mesmos ideais quando apresentam a Pandemia do Covid-19 como um meio que veio para apresentar à sociedade uma nova versão de mundo, com algumas limitações, mas não há como negar que a versão tecnológica-digital (nos países que possuem acesso a estes aparatos) veio para auxiliar o homem e levá-los à reflexão sobre sua postura no mercado e na sociedade, uma vez que a tecnologia sempre esteve presente na vida do homem, ele que ainda não havia se percebido tecnológico e digital, mas uma nova versão do tecnológico se estruturou e se arraigou nas raízes da sociedade.

Lazzarato (2020) expõe uma premissa, esta na qual fica difícil de refutar, quem sofreu e está sofrendo com todo ônus material do distanciamento social e os resquícios pandêmicos tecnológicos é o trabalhador que continuou empregado, pois as empresas utilizaram deste momento para amealhar, colocando seus colaboradores em trabalhos remotos, mantendo o distanciamento e não precisando arcar com os custos básicos como água, energia, internet, papéis e despesas com alimentações e transportes dos colaboradores, pois estavam e estão em suas residências, já utilizando dos seus materiais; muitas empresas auxiliavam seus colaboradores em trabalhos remotos com uma ajuda de custo, mas estas pecúnias eram e são irrisórias em relação aos gastos que os trabalhadores possuíam trabalhando em suas residências.

Morozov (2018) expõe que,

A primeira vista os pobres desfrutam daquilo que já está ao alcance dos ricos, no caso o acesso à internet – mas, não custa muito identificar a distinção crucial. A diferença dos ricos, que pagam com dinheiro pelo acesso, este é adquirido pelos pobres com seus dados – dados que o Facebook um dia vai monetizar para justificar toda a operação do internet.org. afinal, não estamos lidando com caridade. O Facebook não está interessado em inclusão digital, do mesmo modo que os agiotas se interessam pela inclusão financeira, ou seja, em função do dinheiro (p. 55).

A afirmação de Morozov (2018) foi ao encontro da fala de Lazzarato (2020) um ano antes de vivenciar a pandemia do Covid-19 apresentando uma premissa que quem tivesse maiores condições acesso aos meios tecnológicos teria um domínio social sobre outros indivíduos; se analisar esta premissa com olhares críticos e profícuos é possível perceber que as empresas com acesso as tecnologias docilizam os corpos de muitos indivíduos, principalmente os que dependem dos seus serviços, isto é, “a diferença dos ricos, que pagam com

dinheiro pelo acesso, justifica toda a operação do internet.org. afinal, não estamos lidando com caridade” (Morozov, 2018, p. 55).

Lazzarato (2020) em consonância com Morozov (2020) expõe que diante desta realidade quem mais perdeu financeiramente e socialmente foi o trabalhador, pois a empresa passa a fazer parte da sua residência; o colaborador passou a trabalhar mais e seu paço do que na própria instituição, utilizando dos seus bens e insumos, consumindo dos seus materiais e recebendo seus salários sem aumentos e sendo até desvalorizados, pois muitas empresas não depositavam seus benefícios e auxílios uma vez que estavam trabalhando em suas residências.

De acordo com Lazzarato (2020) com as atividades laborais em suas residências, grande parte dos colaboradores se perderem no tempo e no espaço, não conseguindo separar a vida social com o trabalho, pois ambos estavam no mesmo espaço, desencadeando problemas salutareos e emocionais. Como a pandemia surgiu sorrateiramente as empresas e os colaboradores foram surpreendidos e precisaram se adaptar diante desta realidade, precisando levar o trabalho para suas residências e famílias, desestruturando totalmente a vida pessoal destes indivíduos.

Tais premissas levam a duas reflexões acerca do Novo Normal: a vida social se estagnou? Ou a Vida social está se moldando com uma nova roupagem estruturada nas tecnologias que já faziam parte da vida social e os indivíduos ainda não haviam percebido? Estes dois questionamentos podem dar base para uma pesquisa de campo, devido a isso não será aprofundado, mas fica para o leitor analisar e criticar à luz dos preceitos de Morozov se a sociedade se estagnou ou está com uma nova roupagem, esta na qual precisa ser melhor analisada de maneira lúcida e apartidária.

Embasado nesta perspectiva outro questionamento surge, este no qual será debatido: o sistema educacional passou por mudanças com o advento da Pandemia do Covid-19 ou esteve em transformações e seus atores não perceberam estas alterações que se estruturam com decorrer dos anos. Estes questionamentos acerca da educação em tempos de pandemia vão ao encontro dos argumentos de Peres (2021) no qual retrata que os docentes quando se viram na iminência de repensar em como atingir os estudantes, diante da realidade pandêmica em nível global, tiveram que se assumirem tecnológicos e se adaptar aos meios digitais.

A educação mediada pelo solucionismo tecnológico

A educação é um dos principais eixos norteadores para o desenvolvimento de um país; através dela a sociedade se desenvolve e eleva

sua nação a níveis de eloquências econômicas e sociais, mas com o advento da Pandemia do Covid-19, os princípios educacionais precisaram ser revistos e reinventados diante desta nova realidade na qual foi apelidada pela sociedade de O Novo Normal, ou seja, os cidadãos de forma macro precisaram se adaptar às novas realidades que lhes foram impostas de forma abrupta.

Segundo Rousseau (1968) o ser humano é um ser em constante transformação e adaptável de acordo com a sua realidade na qual está inserida, fazendo com que suas ações sejam organizadas e estruturadas de acordo com as suas vivências, assim, as suas decisões podem estar embasadas no senso comum, caso este indivíduo não tenha formado uma opinião crítica, sendo esta criada e desenvolvida com uma educação de qualidade, ou em uma concepção crítica, isto é, pela educação que o homem consegue se enxergar como um ser dotado de capacidades e habilidades e caso não tenha desenvolvido uma consciência crítica acerca da realidade presente, se torna manipulável e dócil.

Para que este indivíduo se torne um ser pensante e protagonista de sua história, uma educação com princípios críticos é de extrema importância, não somente para ele, mas para a sociedade na qual ele está inserido, pois o levará a refletir sobre as concepções e percepções que estão ao seu redor e aquelas que foram tomadas, e tais premissas se corroborarão com uma educação em nível não dogmático, isto é, aquela que não esteja manipulado por concepções religiosas sem fundamentos científicos e acrílicos (Rousseau, 1968).

De acordo com Gadotti (2003) o princípio educacional está presente no homem desde o seu surgimento e na formação das primeiras sociedades, uma vez que tal ação se corrobora no decorrer das ações culturais que vão se modificando com o decorrer dos anos, sendo uma premissa “natural na existência do ser humano e sua evolução está ligada à evolução da própria sociedade”. (p. 16).

A educação segundo Gadotti (2003) é o passo delineador capaz de proporcionar reflexões críticas acerca da realidade de cada indivíduo envolto à sua cultura, tomando-a como verdade absoluta e única, sendo tal premissa bilateral, pois a cultura não se apresenta de forma una, mas ela garante meios nos quais elevam a essência humana entre a história, o sujeito e o próprio sujeito; resgatando a história do mesmo com sua bagagem, promovendo a desconstrução de uma cultura, criando e desenvolvendo competências que outrora eram em demasia cegas e unilaterais.

Gadotti (2003) ainda destaca que com o passar dos anos o homem foi evoluindo e com ele as formas de se comunicar e expressar suas necessidades, assim foi-se necessitando de adaptações e tais sofreram alterações, necessitando que estes homens criassem metodologias e métodos para facilitar o entendimento destas mudanças ocorridas por conta da passagem do tempo, denotando desta forma, a evolução dos princípios educacionais, uma vez que

a educação é a pura e eloquente comunicação que leva um indivíduo a se perceber no meio ao qual faz parte.

Gadotti (2003) expõe que,

As concepções educacionais não se encontram estagnadas e nunca se encontraram, pois se o homem, a sociedade constituída por estes indivíduos não se estagnam, a educação por sua vez segue estes preceitos, pois ela é a peça na qual denota e eleva a condição humana, fazendo com que a espécie humana consiga viver em sociedade. São pelos princípios educacionais que o homem se enxerga como membro de uma sociedade (p. 125).

Ao se falar de educação muitos pressupostos vem à tona, como por exemplo, a moral, a ética, concepções estéticas, matemáticos, saber se comunicar com eloquência, desenvolver habilidades de oratória e demais habilidades nas quais foram impostas por uma sociedade classista e segregadora como as instituições educacionais com metodologia bancária, defendendo que o indivíduo precisa se apresentar em uma sala de aula para receber o conhecimento, pois a instituição escolar é dotada de preceitos morais e estes precisam ser repassados aos indivíduos que constituirão a sociedade vindoura como apresenta Gadotti (2003).

Segundo Gadotti (2003),

Para que a educação se mantivesse ordeira e diante de uma organização eximia, foram instaurados olhares treinados e disciplinadores dos professores-professores que tinham por incumbência elevar o prestígio da instituição escolar, fazendo dela um espaço que confinasse indivíduos e os domesticassem com princípios já predeterminados por estes ditos profissionais, representantes de uma dita ordem estatal na qual apresentam premissas autoritárias que mutilam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências dos indivíduos, pois para que a ordem seja mantida é preciso podar a capacidade crítica do estudante e inserir preceitos já preestabelecidos, não respeitando ou valorizando a cultura que o indivíduo traz consigo (p. 18).

Estas escolas, de acordo com Gadotti (2003) doutrinavam seus estudantes, mutilando suas capacidades críticas e hermenêuticas, não valorizando suas experiências e a cultura que os mesmo carregavam consigo, pois eram obrigados a aceitar o que os docentes ensinavam nos livros e nos diretórios, bem como seguir uma doutrina religiosa. Uma vez que tais profissionais eram considerados os detentores do conhecimento, estes eram vistos como os que possuíam acesso à gnose e tinham todo direito de utilizar da pedagogia na qual considerasse a melhor, assim, o doutrinamento dos estudantes eram preceitos legais e corriqueiros, não oportunizando os alunos a expressarem suas vivências ou aquilo que acreditavam.

De acordo com Peres (2021) muitos educadores não aceitaram e ainda alguns grupos de docentes relutam em trabalhar com as tecnologias em suas

aulas, uma vez que elas se desenvolveram para facilitar a assimilação dos conteúdos pedagógicos. Caso o docente não utilize das tecnologias e das tecnologias digitais, as aulas podem ficar cansativas e maçantes, podendo levar a uma limitação na transmissão dos conteúdos e concomitantemente fragilizar a educação, ou seja, as competências e habilidades que deveriam ser apreendidas podem ficar fragilizadas caso o docente não consiga passar o conteúdo corretamente, sendo que as tecnologias estão no meio educativo para auxiliar e não prejudicar.

Esta forma de educação sempre se fez presente nos ideários educativos, no qual o docente era o detentor do conhecimento, não valorizando e mutilando a bagagem intelectual que cada estudante carregava e carrega consigo, fruto de suas experiências e tradições que foram passadas pelas gerações ou pelo meio no qual ele está inserido. Diante deste exposto a educação, segundo Cepal (2020) com o advento da Pandemia do covid-19 fez com que o sistema educativo obtivesse uma nova roupagem, estruturada nos preceitos digitais a fim de que os estudantes não ficassem prejudicados com o ano letivo e o próprio sistema educacional não passasse por um maior colapso econômico.

De acordo com as informações do Cepal (2020) a educação e seus atores precisaram e adaptar e inovar diante das circunstâncias que lhes foram apresentadas, causando uma crise sem precedentes, atingindo-a de maneira direta e levando “o encerramento maciço das atividades presenciais das instituições de ensino em mais de 190 países, a fim de evitar a propagação do vírus e mitigar seu impacto” (p. 1).

Segundo Cepal (2020) com o encerramento das aulas presenciais em mais de 190 países e o Brasil dentre estes, introduziram e induziram o aumento das aulas remotas e on-line desenvolvendo e tomando espaços de forma eloquente e preponderante, levando muitas instituições e docentes a buscarem novas formações e nelas meios pedagógicos que fossem ao encontro dos estudantes, proporcionando assim, um frenesi tecnológico desmedido, pois muitos profissionais não estavam preparados para assumir as aulas remotas e outros ainda seguiam os preceitos de uma educação bancária, valorizando apenas as informações contidas nos livros e apostilas didáticas e quando se depararam com uma nova realidade levaram um choque de realidades, vivenciando um Novo Normal sem data para término.

Indo ao encontro destas premissas, Morozov (2016) relata que,

Aqui temos um desfecho bastante explícito entre a ideia de educação arraigada e o conjunto de soluções tecnológicas, a ideia de educação respeitada durante anos, que ainda apreciam algumas universidades possui muita força. Se bem que em um mundo ideal, ambas as visões podem coexistir e prosperar ao mesmo tempo neste espaço que habitamos, onde os administradores são mais conscientes dos custos do que nunca, é muito mais provável que se imponham o enfoque que produza a maior quantidade de graduados. Mas, existe um perigo oculto do solucionismo: a rápida formação deixa no vazio as

concepções políticas dos indivíduos, prometendo resultados quase imediatos e muito mais econômicos, podendo debilitar com facilidade os suportes e apoios educacionais; o brindar de projetos e reformas mais ambiciosos, mais estimulantes do ponto de vista intelectual requerem maiores esforços (pp. 27-28).

Nessa busca abrupta de formação as instituições e os profissionais da educação foram obrigados a saírem de suas zonas de conforto, pois por muitos anos alguns grupos de destes profissionais e instituições estiveram estagnados no tempo não valorizando as tecnologias que se afluía e que ia ao encontro do sistema educativo (Peres, 2021), mas com a pandemia do covid-19 estas instituições e profissionais da educação precisaram se adaptar e buscar novas perspectivas educacionais, trabalhando com os sistemas midiáticos e as ferramentas tecnológicas (Cepal, 2020).

Segundo Peres (2021),

Diante desta dialética, os conceitos tecnológicos foram se afluindo e com eles os preceitos educacionais podem se democratizar, bem como, também, dificultar seu acesso para aquele público que não possui acesso às tecnologias e dificultar o processo educacional para os públicos não adeptos ou que não possuem meios tecnológicos (p. 29).

Peres (2021) destaca que os conceitos tecnológicos são meios que ajudam o sistema educativo a melhorar sua atuação, além de facilitar a atuação docente em sala de aula, uma vez que, segundo Mayer (1976),

A Grande habilidade do professor é obter e manter a atenção do aluno, enquanto tiver isso, terá certeza de progredir tão rapidamente quanto a capacidade de o aluno o permitir; e sem isso, toda a pressa e alvoroço terão pouco ou nenhum propósito (por maior que possa ser) a utilidade de quem ensina; e que o professor faça ver ao aluno que, como aprendeu, ele pode fazer algo de que não era capaz anteriormente; algo que lhe dê algum poder ou vantagem real sobre os outros que desconhecem o mesmo assunto (p. 86).

Com o advento da Covid-19 em nível global o sistema educativo entrou em colapso, pois as aulas foram interrompidas abruptamente (Cepal, 2020) precisando de uma solução o quanto antes para que os estudantes não ficassem sem as aulas, além de não perderem os milhões que havia sido destinado à educação, e para não causar maiores transtornos nos calendários e na vida dos pais e aluno caso o ano letivo fosse interrompido.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco, 2020) destacou que mais de 1,2 bilhão de estudantes ficaram sem acesso ao ensino presencial em todos os níveis educacionais, este número esteve relacionado em nível global, e deste número mais de 160 milhões destes estudantes são da América Latina.

A partir destes dados é possível entender que a melhor solução para que estes alunos tivessem acesso aos conteúdos pedagógicos seriam através dos

meios tecnológicos digitais, levando o solucionismo tecnológico a uma contínua presença no sistema educacional, embora a tecnologia se apresente neste mercado há anos, ela não era utilizada como está sendo diante da realidade pandêmica, mas um fato é preciso ser levado em consideração, muitos estudantes em nível global não possuía e não possui até os presentes dias acesso a algum meio digital (Peres, 2021), podendo fragilizar o desenvolvimento das suas competências e habilidades, e mesmo diante de uma solução para este problema, ela atende alguns grupos, não democratizando a educação, premissa na qual deveria ser uma máxima.

Luckesi (2011) revela que a educação deve ter um papel preponderante na vida do indivíduo, mesmo que este ainda não obtenha os melhores meios educacionais, mas o profissional que estiver ministrando as aulas deve atingir o indivíduo dentro do seu contexto e levá-lo às reflexões e avaliações sobre sua vida, assim a educação cumprirá com seu papel, pois para o autor a “educação pode ser compreendida como mediação de um projeto social. Nela há a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionamentos históricos” (p. 37), Peres (2021) ainda complementa que este papel social pode ser adquirido com o auxílio das plataformas digitais, celulares, notebooks, tablets e demais meios nos quais estão relacionados às tecnologias digitais, mas um fato é preciso ser lembrado, muitos indivíduos ainda não possui acesso aos meios digitais, prejudicando o acesso à educação diante desta premissa.

De acordo com Mayer (1976) a concepção de educação deveria ser envolvida de ações nas quais elevassem a concepção hermenêutica de cada indivíduo, valorizando suas capacidades críticas e culturais estas nas quais cada um carrega consigo, mesmo que se em sua base estrutural tivessem conceitos errôneos, o profissional diante destas circunstâncias, ponderaria e pontuaria os pontos que precisassem de maiores atenções; a educação com esta nova roupagem colocaria em questão as concepções dogmáticas existentes no indivíduo, levando-os à reflexão acerca do exposto e vivenciado por anos, proporcionando a este ser uma nova visão de mundo.

O processo educacional é uma ação que demanda muitos pressupostos e habilidades, pois para atingir o âmago educativo do aluno o profissional precisa estar preparado para entender que em uma sala de aula existem várias formas de interpretar o mundo e com elas suas características, devendo ser respeitadas, uma vez que tal indivíduo carrega nestas interpretações experiências e tradições familiares ou culturais.

Mayer (1976) complementa que tarefa do docente está em manter os alunos espiritualmente presentes em sala e no conteúdo pedagógico, necessita se adequar às realidades presentes em cada micro sociedade, habilidade mor dos professores, isto é, a sala de aula; se tal premissa ocorrer com maestria, a assimilação dos conteúdos se torna mais leves e fecundos, uma vez que os indivíduos foram respeitados com sua bagagem e o docente utilizou de meios como o respeito à tradição cultural de cada estudante para atingir a sua

capacidade interpretativa, promovendo o enaltecimento gnosiológico de este ser em constante formação.

Diante destes pressupostos educacionais encontramos em Luckesi (2011) que “a educação tem seu papel social no qual possui por incumbência a transformação da vida dos indivíduos” (p. 45), e concomitantemente da sociedade; Cepal (2020) complementa que com o advento da Pandemia do Covid-19 muitos preceitos educacionais precisaram ser adaptados e revistos, alterando os currículos educacionais de muitos países e em especial do Brasil.

Cohen (2017) expõe que,

Esta linha de pensamento interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Portanto, a educação, nesse ponto de vista poderá ser reproduzida desde que também possibilite formar cidadãos críticos e poderá estar a serviço de um projeto de libertação da sociedade capitalista, a educação é visualizada assim como agente da transformação da sociedade (p. 38).

Embasado nestas premissas, a Figura 1 apresenta uma pesquisa realizada com 1000 famílias de todos os estados brasileiros tendo seus filhos nos Ensinos Fundamentais e Médios, indagando se estavam recebendo atividades via remoto ou algum meio tecnológico, e constatou-se que 74% dos alunos tiveram acesso as atividades remotamente; os demais, por motivos de difícil acesso como área rural, ribeirinhos e comunidades de extrema pobreza aos quais não possuíam aparelhos telefônicos, sinais de celulares e computadores precisaram se deslocar às unidades escolares para terem acesso às atividades (em casos específicos algumas instituições escolares destinavam os materiais didáticos a estes alunos).

Embasado nos dados do gráfico seguinte (Figura 1), foram apresentadas e levantadas duas questões, sendo a primeira com abordagem e apresentando que as atividades estão evoluindo e atingindo o aprendizado e a segunda demonstrando que as famílias estão convictas que a educação remota pode suprir as necessidades dos alunos, acreditando e creditando em todos os níveis educacionais que seus filhos não deixarão o ensino por estarem remotamente.

Tais premissas levam às concepções hermenêuticas que a tecnologia e o digitalismo tomarão e terão parte de grande relevância no sistema educacional brasileiro, corroborando em partes a teoria defendida por Morozov (2020) sobre o Solucionismo Tecnológica na Educação, mas esta teoria suprirá partes das necessidades educacionais uma vez que só terão acesso à educação, dentro desta vertente, aqueles que possuírem um aparelho telefônico ou similar com acesso e sinais de internet, haja vista que muitos indivíduos no mundo ainda não possuem acesso aos meios tecnológicos e digitais.

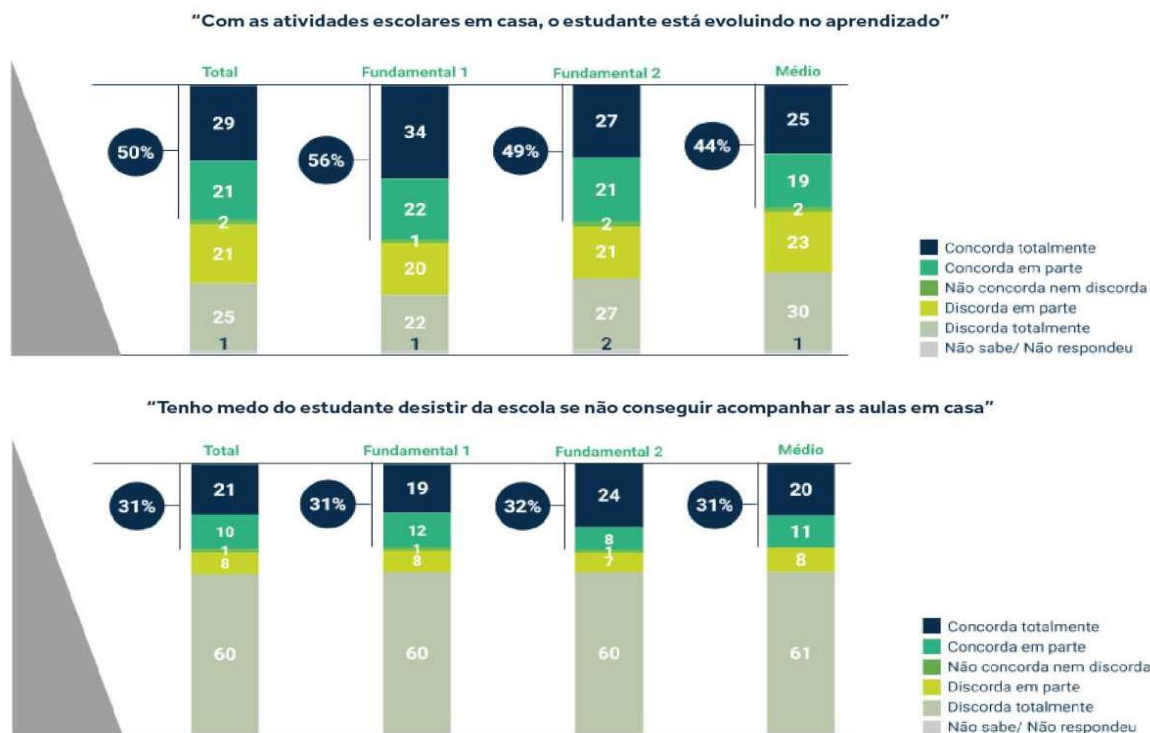


Figura 1 – Educação Remota

Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasil (2021)

Desta forma, a educação não será destinada a todos, mas apenas a um público, não democratizando o ensino (Peres, 2021) e deixando a níveis de ninguém e invisíveis muitos indivíduos, sendo que estes podem ser alguém na sociedade (Palomo, 2021) com as devidas valorizações e oportunidades, sendo que a educação em território brasileiro é direito garantido a todo cidadão.

Não é novidade para a sociedade que a tecnologia está em nosso meio e se encontra em desenvolvendo. A tecnologia nunca deixou de existir, mas com o decorrer dos anos foi se intensificando e com a pandemia do Covid-19 se estruturou e mostrou seu poder diante do sistema capitalista, afirmando seu poder administrativo e docilizante dos corpos através da gestão dos sistemas administrativos e assumindo um papel biológico diante das pessoas. (Foucault, 2008).

Esposito (2021) expõe que as tecnologias não vieram para isolar as pessoas, mas uni-las, facilitando o contato pessoal e até profissional, pois seus usuários podem trabalhar onde estiverem e se comunicar em todo e qualquer lugar do planeta se tiver sinal de internet. Tal premissa pode ser investida na educação, proporcionando meios paliativos e até não paliativos para solução dos problemas ocorridos com a limitação das aulas presenciais.

Percebemos o grande auxílio que a educação obteve com as tecnologias quando os alunos se depararam com as informações em Tempo real nos seus

celulares, tablets e computadores, sendo que outrora estas informações eram adquiridas apenas com o professor (mesmo sendo no sistema bancário de ensino), no sistema educacional ou nas bibliotecas físicas, hoje eles adquirem pelas redes sociais e plataformas digitais, porém é sabido dos riscos que estes alunos correm ao obterem algumas informações, em muitos casos sem cunho científico, mas não há como deixar de assumir que tais informações estão acessíveis a todos que possuem acesso aos meios digitais, levando a uma docilização e ordenamento dos corpos. (Foucault, 2008).

Esposito (2021) define bem a concepção de Morozov (2020) em relação ao solucionismo tecnológico quando retrata que as inovações tecnológicas são de grande apreço para o desenvolvimento social e vão ao encontro de muitas necessidades que se encontram em nosso meio, principalmente diante de uma realidade pandêmica, mas, refuta tais premissas ao apresentar que os aplicativos, redes sociais ou demais tecnologias são capazes de resolver problemas e suprir as necessidades estruturais ou assuntos de ordem emocional, pontual, familiares e patologias sociais.

O mesmo ocorre diante de uma realidade educacional. As tecnologias digitais podem suprir as necessidades momentaneamente como, por exemplo, no ministrar uma aula, aplicar um conteúdo programático, mas não supre o papel do docente em sala para “mediar conflitos sociais e morais que podem surgir em eventuais debates e analisar os comportamentos e olhares dos estudantes se compreenderam a proposta pedagógica ou não” (Freire, 2006, p. 42), podendo o docente mudar sua metodologia a fim de atingir o conhecimento daquele infante que não compreendeu o conteúdo. (Freire, 2006).

De acordo com os expostos, vemos que a teoria do solucionismo tecnológico faz parte do cotidiano educacional e toma cada vez mais forças, pois a tecnologia e junto dela o digitalismo se tornou um meio e o eixo no qual proporciona o desenrolar do sistema educativo em meio à pandemia e quiçá pós-pandemia, levando a sala de aula ou ambiente de trabalho na casa ou no espaço no qual a pessoa se encontra, facilitando os indivíduos terem acesso à educação e o docente ser o mediador deste conhecimento que eles já carregam consigo.

Assim, é possível entender que tal premissa promove algumas benéficas, mas não democratiza a educação, pois apenas alguns grupos serão beneficiados e estes provavelmente serão os detentores dos meios midiáticos e digitais, enquanto os demais grupos sofrerão com o esquecimento, tornando-se ninguéns em terras de alguéns, esta que foi e é constituída por estes ninguéns. (Palomo, 2021).

Segundo Gadotti (2003),

A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou remodelar. Baseada na teoria da bondade natural do homem, Rousseau

sustentava que os instintos e os interesses naturais deveriam direcionar. Acabava sendo uma educação racionalista e negativa, ou seja, de restrição da experiência. (p. 88).

Desta forma, a educação deve ser a chave principal para modificar a sociedade, mas para que esta mudança aconteça, é preciso que os profissionais da educação estejam abertos às mudanças e busquem se inteirar dos preceitos tecnológicos e buscar novas roupagens educacionais, roupagens estas estruturadas nos meios tecnológicos-digitais estes que estão a nossa frente e será difícil seu retrocesso, principalmente pela sociedade ter passado por uma pandemia e ter utilizado destes meios e perceber que ele pode trazer muitas benéficas a sociedade como um todo, porém, uma coisa não pode passar despercebido, essas benéficas estão dispostas às sociedades que possuem acesso aos meios digitais e aquelas que não possuem, ainda precisarão se adequar e vivenciar o Novo Normal dentro das suas realidades.

Materiais e Método

Devido ao crescimento desenfreado da tecnologia e a pandemia do Covid-19 que assolou e continua assolando o mundo, levou o sistema educativo e a sociedade a desenvolver uma nova roupagem em relação às suas ações sociais, sendo estas obrigadas a mudar forçosamente, desta forma o artigo teve por Objetivo Geral apresentar a tecnologia como ação presente na sociedade e com o advento da Pandemia do Covid-19 fez com que ela (a tecnologia) florescesse e tomasse algumas proporções alterando o comportamento social.

No Objetivo Específico o artigo se pautou na concepção da Teoria do Solucionismo Tecnológico sob os olhares de Morozov, voltado para o meio educacional, uma vez que a educação é um dos pilares que eleva o desenvolvimento da sociedade, e Morozov por ter um olhar neutro e crítico acerca das tecnologias, foram-se utilizadas algumas de suas obras e de outros autores para apreender um olhar tecnológico para o conceito educacional em época de pandemia.

Em relação à Metodologia de pesquisa não houve uma completa investigação qualitativa, pois não ocorreu uma pesquisa de campo, mas foi deixado em aberto para novas pesquisas e aprofundamentos acerca da temática, premissa na qual pode ser desenvolvida em outros trabalhos, porém, para que o escrito mantivesse seu cunho científico foram utilizados grandes literários da educação, documentos e artigos nos quais retratavam a utilização das tecnologias digitais.

Gil (2008) define que estes métodos são de grande valia para a validação do artigo ou da escrita científica, pois promove e objetiva meios técnicos ao “investigador, garantindo a exatidão, objetividade e a veracidades dos dados

coletados ou dos autores utilizados na revisão bibliográfica, propendendo munir o material escrito com as informações mais lúcidas e pertinentes” (p. 62) em relação ao problema da investigação.

No decorrer do artigo foi tratado que muitos profissionais ainda não se enxergam como tecnológicos, pressuposto visto como o primeiro problema, pois com o advento da Pandemia do Covid-19 grande parte dos profissionais (principalmente os da educação) e empresas precisaram de reinventar diante desta realidade e esta reinvenção se deu com a utilização dos meios digitais

Também, com as mudanças que ocorreram de forma brusca e truculenta, o macro sistema educativo precisou trabalhar a fim de cumprir com as demandas financeiras e sociais, fazendo com que a Educação a Distância (EaD) tomasse o papel da presencialidade do docente em sala de aula, este sendo um outro problema tratado no decorrer do escrito.

O artigo se justificou em como os docentes e a sociedade se portaram diante da nova roupagem que precisaram assumir diante das tecnologias, não sendo uma nova realidade, mas com o advento da pandemia houve uma aceleração de sua inserção no mercado.

Assim, o artigo se manteve com integridade científica, passando informações claras a fim de informar e formar o público ao qual ele se destinou: os profissionais da educação; tendo por resultado que a tecnologia sempre fez parte da vida do homem e dos profissionais, principalmente os da educação, e estes precisam se verem como tecnológicos e digitais, enxergando o solucionismo tecnológico como um suporte e não como um fim dos problemas.

Considerações Finais

Com o advento da Pandemia do Covid-19 muitos entraves foram percorridos na sociedade global, pontuando uma nova concepção de normalidade e levando a sociedade a se reinventar diante dos distanciamentos e o avanço dos meios tecnológicos em grande parte dos setores sociais. É sabido que a tecnologia não se desenvolveu com a Pandemia, mas com ela os meios tecnológicos, principalmente os digitais, tiveram sua aceitação (mesmo que forçado por algumas empresas e pelo sistema educativo) a fim de manter o distanciamento social, mitigando a contaminação do vírus e para que a sociedade não se estagnasse por completo, pois se tal premissa ocorresse, o caos seria muito maior.

Esta nova normalidade elevou o uso das tecnologias e o avanço do digitalismo, promovendo como solucionadoras dos percalços administrativos, políticos, sociais e educacionais, mas estes solutos não se deram somente com a utilização das tecnologias, elas fazem parte de um contexto social e os

indivíduos devem enxergar com olhares neutros e analíticos a fim de não criarem concepções errôneas sobre as tecnologias que podem ser boas e ruins ao mesmo tempo.

Morozov foi um dos autores nos quais analisou as tecnologias em seu contexto com um olhar analítico, apresentando uma dualidade de contextos, expondo seus benefícios e levando o leitor a uma reflexão acerca de suas decisões e concepções em torno das tecnologias e do digitalismo, premissa que se desenvolveu com destreza nas atividades em tempos de pandemia.

Não há como menosprezar a funcionalidade do Solucionismo Tecnológico, principalmente com o advento da pandemia e suas consequências mundiais, mas assumir que ela suprirá as necessidades da sociedade é menosprezar as faculdades intelectivas do homem e negar a sua própria evolução, esta que nunca se estagnou ou extinguirá, pois o homem está em constantes mudanças e se aperfeiçoando, assim, o Solucionismo Tecnológico é mais um dos resultados desta evolução, uma vez que esta teoria busca apresentar os benefícios que as tecnologias podem proporcionar ao homem, bem como as facilidades da resolução das atividades laborais e educacionais, promovendo certa facilidade aos seus usuários de acessar conteúdos ou realizar ações presenciais que em pandemia não eram possíveis, mas esta premissa se corrobora em sociedades que possuem acesso aos meios tecnológicos e digitais, ou seja, as sociedades que ainda não possuem estes meios ficam em defasagem.

Por mais que as pessoas obtenham acesso às muitas formas de conhecimento, a educação precisará de alguém para decodificar as mensagens subliminares existentes em todos os materiais que eles tiverem acesso, ou seja, a tecnologia e o digitalismo sempre fizeram e farão parte do cotidiano do ser humano, mas ela não será a única forma de solucionar os problemas, mas, um dos suportes para que estes percalços sejam solucionados de forma paliativa, uma vez que o contato e o calor humano trazem benefícios e promove uma formação dupla, isto é, o mesmo indivíduo que ensina, aprende.

Diante destes questionamentos e dos expostos é possível perceber que a Pandemia do Covid-19 promoveu e continua promovendo um Darwinismo Social e Laboral, isto é, aqueles que se adaptarem a esta nova realidade, centrada na tecnologia, conseguirá se estruturar na sociedade e no mercado capitalista, além de forçar os cidadãos e trabalhadores buscarem novas formações e capacitações, mesmo arcando com os ônus que deveriam ser de outrem, promovendo a ideologia pauta desta discussão, sem nenhuma concepção de democracia.

Além destes pontos é possível perceber que a tecnologia faz parte da vida do homem e não tem como negar a sua existência, principalmente no meio educacional, uma vez que com as tecnológicas digitais, em sociedades possuidoras destes aparatos facilitou e levou a educação a todos os indivíduos,

mas uma premissa deixou a desejar, muitos alunos sem os aparelhos tecnológicos e digitais não conseguiram acessar as atividades educativas e as aulas virtuais, como apresentado na Figura 1, precisando a instituição escolar levar as atividades em mãos aos alunos, demonstrando que a tecnologia ainda está aquém de ser uma ação na qual democratiza os acessos na sociedade.

É preciso ter um olhar crítico e apartidário diante desta realidade a fim de averiguar se as tecnologias estão segregando ou conectando os indivíduos, em todos os aspectos e segmentos; as sociedades com acesso às tecnologias, os indivíduos precisam se enxergar tecnológicos, pois muitos grupos ainda não se veem e não aceitam as tecnologias, como muitos docentes que se viram impelidos a buscar novas formações para não ficarem obsoletos e perderem seus trabalhos.

Assim, é possível chegar a um resultado que a tecnologia sempre fez parte da vida do homem e dos profissionais, principalmente os da educação, e estes precisam se ver tecnológicos e digitais, enxergando o solucionismo tecnológico como um suporte e não como um fim, mas para isso estes profissionais precisam buscar especializações constantemente.

REFERÊNCIAS

- Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), La Educación em tiempos de la pandemia do COVID-19 (2020). *Informe Especial COVID-19*, N° 3, Santiago (pp. 2-18), agosto.
- Cohen, S. (2017). *Ferramentas tecnológicas em sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Esposito, R. (2021). *Biopolítica y coronavirus*. Lisboa: Edições 70. Recuperado de: <https://www.filco.es/biopolitica-y-coronavirus/>.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, F. (12ª Ed.). (2006). *Pedagogia da Libertação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (8ª Ed.). (2003). *História das ideias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.
- Gil, A. C. (6ª Ed.). (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lazzarato, M. (2020) *¡Es el capitalismo, estúpido!* In: GARCÍA, F. G. *Capitalismo y Pandemia*. Buenos Aires: Editorial Filosofía Libre.
- Luckesi, C. C. (2.Ed.). (2011). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Morozov, E. (2020). *Solucionismo, nova aposta das elites globais*. Trad. Simone Paz. Ribeirão Preto: Outras Palavras. Recuperado de:

<https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/solucionismo-nova-apostadas-elites-globais/>

- Morozov, E. (2016). *La loucura del solucionismo tecnológico*. Trad. Nancy Viviana Piñero. Buenos Aires: Katz Editores.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. Trad. Cláudio Marcondes. São Paulo: UBU Editora.
- Morozov, E. (2020). *A cidade Inteligente*. São Paulo: UBU Editora.
- Palomo, C. (2021). Os Invisíveis. *Vídeo*. *Youtube*, 17 de julho. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IL-lvhMA360>
- Peres, J. (2021). Democracia, Educação e Tecnologia. *Avances De Investigación*, 8(1), 28-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.47966/avan-inv.2021.8128-46>
- Rousseau, J.J. (1968). *Émile ou de Véducaution*. Paris: Garnier – Flammarion.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación. *Oficina de la UNESCO en La Habana*, 2020. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>

Os programas de alfabetização no Brasil: breve análise pautada na abordagem Ciclo de Políticas

The literacy programmes in Brazil: a brief analysis based on the Policies Cycles approach

57

Recibido: 01/12/2021

Aprobado: 04/04/2022

Heloísa Maria de Moraes Giannichi ¹

Resumo

Nos últimos 30 (trinta) anos, a população brasileira conheceu cinco programas de alfabetização diferentes. Estas alterações constantes e polêmicas ocasionam avanços ou retrocessos nas políticas públicas educacionais. Com o objetivo de compreender as propostas, a partir da perspectiva apresentada pelo Ciclo de Políticas do autor Stephen Ball e seus colaboradores, este artigo apresentou os contextos políticos, objetivos e metas, além dos impactos/resultados/efeitos gerados em cada implementação. Ao fazer a revisão dos documentos oficiais dos cinco programas analisados (PNAC, PCN, PROFA, PNAIC, PNA), concluiu-se que estes evidenciam as intencionalidades que um plano de governo almeja para a sociedade e quais ideologias os embasam, tornando-se compreensível as razões de seus fracassos e as motivações para constantes substituições, independente de seus efeitos, resultados e impactos.

Palabras clave: programas, alfabetização, ciclo de políticas

Abstract

In the last 30 (thirty) years, the Brazilian population has known five different literacy programs. These constant and controversial changes impact the advances in public educational policies. To understand these programs' proposals from the perspective presented by the Policy Cycle Approach of Stephen Ball and his collaborators, this article presented their political contexts,

¹ Pedagoga. E-mail de contacto: heloisagiannichi@gmail.com

the objectives/goals, and impacts/outcomes/effects generated. It was reviewed the implementation documents of the last five literacy programs (PNAC, PCN, PROFA, PNAIC, PNA). Thus, it was possible to conclude that they show the government's intentions for the society and also the ideologies that underlie it. This way, the reasons for their failures and the motivations for the program's replacement were highlighted.

Keywords: programs, literacy, policy cycle

Resumen

En los últimos 30 (treinta) años, la población brasileña ha conocido cinco programas de alfabetización diferentes. Estos constantes y controvertidos cambios provocan avances o retrocesos en las políticas públicas educativas. Con el fin de entender las propuestas, desde la perspectiva presentada por el Ciclo de Políticas del autor Stephen Ball y sus colaboradores, este artículo presentó los contextos políticos, objetivos y metas, como también los impactos/ resultados/ efectos generados en cada implementación. Al revisar los documentos oficiales de los cinco programas analizados (PNAC, PCN, PROFA, PNAIC, PNA), se concluyó que muestran las intenciones que tiene un plan de gobierno para la sociedad y qué ideologías los respaldan, haciendo comprensibles las razones de sus fracasos y las motivaciones para los reemplazos constantes, independientemente de sus efectos, resultados e impactos.

Palabras clave: programas, alfabetización; ciclo de políticas

Introdução

Nos últimos 30 (trinta) anos a população brasileira viveu cinco programas de alfabetização diferentes. Esses procuraram se adequar aos diversos contextos e às inovações de cada momento social, cultural, econômico e político. Contudo, nem toda adequação a esses contextos tornam a política pública eficiente e alcançam os efeitos que deseja na população.

Neste artigo vamos, a partir da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball (1992) e seus colabores, fazer um resgate histórico dos últimos cinco programas nacionais de alfabetização.

A análise das últimas propostas de políticas públicas para alfabetização no Brasil que vamos realizar compreende o processo de alfabetização como uma forma complexa de usar a linguagem. Essa é uma das capacidades mais evoluídas da nossa espécie.

Esse percurso foi traçado com o objetivo de apresentar uma forma para compreensão das políticas públicas de alfabetização brasileiras. Entender suas conquistas e fracassos por meio da abordagem de Ball e seus colaboradores é uma forma de analisar criticamente esses programas levando em consideração seus efeitos, impactos e resultados.

Segundo Mainardes (2006, p.48), é relativamente novo realizar análises das políticas públicas brasileiras a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, especificamente na área da alfabetização que envolve muitos interesses políticos, econômicos e sociais.

Concepção de alfabetização

Para definir a concepção que vamos respaldar essa discussão, utilizaremos os estudos de Magda Soares (2011). Entre tantos referenciais teóricos que podemos usar elencamos esta autora por ser uma referência viva da alfabetização no país. Também faremos uso dos estudos de outros autores ao longo deste artigo, mas acreditamos que as descobertas dessa autora podem ampliar nosso olhar para compreender as diversas facetas da concepção de alfabetização que atravessa a educação brasileira.

Soares (2011, p. 16) é enfática ao explicitar o que não é alfabetização. A autora revela que definir alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas é apenas uma de suas facetas. É equivocado definir que alfabetizar é ensinar “a escrever o que se fala”. A língua escrita pressupõe especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas, portanto, não se escreve como se fala.

É válido também destacar que o conceito de alfabetização tem suas variadas significações a depender do contexto e da cultura. Para analisar programas de alfabetização é muito importante que tenhamos a compreensão da diversidade desse conceito.

Houve um tempo em que se acreditava que a aquisição da língua escrita se dava apenas no ambiente escolar e que a interação com o professor era a única forma de se aproximar desse conhecimento. Portanto, era preciso ter um método correto para aplicação desse saber para que o estudante aprendesse.

Nesse artigo vamos analisar as propostas de métodos apresentados pelos programas federais, contudo defenderemos que a(o) profissional que está

participando/mediando o processo de construção de alfabetização de um indivíduo deve possuir um arcabouço teórico amplo, estar apropriada(o) das mais diversas estratégias didáticas, para fazer as escolhas de intervenções mais coerentes e embasadas possíveis para que o aprendiz avance em suas aprendizagens e tenha garantido seu direito de aprender.

Voltando às definições de alfabetização, a autora Soares (2011, p. 18), afirma que uma teoria adequada/coerente para definir alfabetização precisa abranger a tecnologia “mecânica” do ler e escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de se relacionar/expressar/compreender o mundo e a si mesmo, precisa demonstrar que é um processo autônomo e considerar os “determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita”.

A compreensão que Soares apresenta sobre alfabetização, está relacionada com o que Ferreiro e Teberosky apresentaram em seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita, publicado em 1979. As referidas autoras se pautaram nos estudos de Jean Piaget para embasarem a teoria sobre os processos de aprendizagem da escrita e em suas descobertas afirmam que ser alfabetizado não é aprender um “código”, é se apropriar de um sistema notacional.

Para compreendermos melhor essa afirmação vamos utilizar o estudo publicado por Morais (2012, p. 48). Ele afirma que as referidas autoras, Ferreiro e Teberosky insistiram em duas vertentes para desmistificar esse consenso que alfabetizar é algo mecânico, uma habilidade. A primeira é que não faz sentido para os estudantes que estão iniciando seu percurso de alfabetização ficar repetindo fonemas isolados, como que seu funcionamento e significado estivessem evidentes. “Os aprendizes não pensam ainda em fonemas como unidades isoladas”. Portanto exercícios comuns em livros didáticos e nas antigas cartilhas que trabalhavam as “famílias” das letras (acredito que muitos de nós aprendemos dessa forma, a cada semana uma nova “família de letras” para descobrir) não são estratégias didáticas adequadas para o contexto e necessidades atuais. A segunda vertente é que as regras do sistema de escrita alfabética são complexas, não serão aprendidas apenas com exposições intuitivas ao universo das letras e tampouco serão compreendidas espontaneamente. Não se passa de uma fase de aprendizagem para outra de forma instantânea. Há uma perspectiva evolutiva da aprendizagem. Para as autoras o aprendiz começa a fazer uso do sistema de escrita alfabética (SEA) quando compreende o que as letras notam, ou seja, representam e quando compreendem que essas criam notações, adquirem a compreensão sobre “como as letras funcionam para criar representações” (Morais, 2012, p. 49).

Ao compreender essas questões em profundidade, entendemos que a natureza do processo de alfabetização é “complexa, multifacetada” uma vez que abrange fatores psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos (Soares, 2011, p. 23).

Soares (2011, p. 35) afirma que o conceito de estar alfabetizado “depende inteiramente, de como a leitura e a escrita são concebidas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever”. Ainda, a mesma autora, reitera que “entende por alfabetização a aquisição básica de leitura e escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive” (Soares, 2011, p. 54).

Para além da apropriação e utilização dos conhecimentos de leitura e escrita, estar na condição de pessoa alfabetizada (depois de tantas barreiras que foram derrubadas para uma pessoa conquistar esse título) é uma forma de pertencer e democratizar a cultura, ter uma oportunidade de refletir, interagir, intervir no mundo de outras formas e sua posição nesse tempo/espaço é alterada. Acrescentamos a essa definição de alfabetização a contribuição de Paulo Freire. A concepção freiriana considera o ato de estar alfabetizado como uma transformação de uma consciência ingênua do indivíduo para uma consciência crítica, ou seja, a alfabetização concebida como “ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação” (Soares, 2011, p. 119).

Vale desatacar que a contribuição de Paulo Freire com a alfabetização, não relata um método específico (método entendido como uma fórmula mágica para fazer algo). O patrono da educação brasileira deixou como legado uma nova concepção de educação, de formação de sociedade e com isso uma nova concepção sobre o ato de alfabetizar.

Também entendemos que o uso da linguagem é uma das capacidades mais complexas da nossa espécie. Para haver comunicação é necessário que os recursos utilizados sejam compreensíveis e que esses sentidos sejam apropriados por outros indivíduos. Dessa forma, a linguagem compartilhável, compreendida e utilizada por grupos é elemento importante para caracterizar a constituição de uma comunidade verbal. Comunidade essa que não se torna homogênea apenas por compartilhar as mesmas formas de linguagem.

Sendo assim, a aquisição da linguagem, principalmente a escrita, proporciona que o indivíduo se aproprie de modos diferentes de organização das suas ações, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento construído e fortalece as possibilidades de pertencer, de fazer parte da sociedade, de adquirir e de produzir cultura são enriquecidas, uma vez que formas mais abstratas de interação são constituídas. Portanto, não é adequado reduzirmos a alfabetização para uma habilidade motora isolada e mecânica.

A Abordagem ciclo de políticas

Os autores, Ball e Bowe consideram que, em essência, eles têm complementado esse estudo desde 1992, uma política pública é composta por três contextos. Basicamente suas definições são:

O primeiro contexto de influência marca o início das conversas entre líderes e parlamentares para decidirem o que será feito para sanar determinada questão ou demanda da população.

É o momento em que as políticas são iniciadas, nele os grupos políticos definem suas intencionalidades, interesses e desmascaram suas verdadeiras ideologias para a função social da educação (Mainardes, 2007). É o processo legislativo da constituição de uma política pública. Esse contexto não sofre interferências apenas dos partidos políticos que estão no poder, mas também de outros setores de influência social, como as mídias, bancadas da agropecuária, religiosas, entre outras.

O segundo contexto de produção de textos políticos se caracteriza como a oficialização da ideia.

O contexto produção de textos políticos pode ter como prerrogativa, atingir o público mais geral. São os textos oficiais e legais como as portarias, decretos e os documentos curriculares das redes escolares, ou até mesmo os pronunciamentos oficiais realizados pelos políticos eleitos. Essas intervenções textuais carregam a normativa da política, porém ainda não são a concretização dela (Mainardes, 2007). Nesse contexto são declarados quais elementos dessa política serão negociados, quais discursos estão embutidos na proposta.

O terceiro contexto de estratégias políticas- quando as políticas ganham vida e começam a ser implementadas.

O contexto de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas e reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2007, p.32). Ball et al (2016, p.18) afirmam que existem diferentes formas das políticas serem “interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação”. Esse processo dinâmico de atuação política é complexo, uma vez que é nele que o currículo é executado. O autor diferencia o processo de atuação do de implementação, destaca que este pode parecer mais autoritário, visto que suas condições vieram de “cima para baixo” (Ball et. al., 2016, p.18). Já o processo de atuação de políticas consiste na “reconstrução” que as equipes das escolas fazem para dar vida à uma proposta.

Os autores atualizaram esses estudos acrescentando mais dois contextos e alterando a palavra implementação, que pode indicar algo “de cima para baixo” para atuação, que seria a forma mais democrática de materializar um texto político. Eles consideram que as políticas, no nosso caso, quando chegam nas escolas, não são simplesmente implementadas, pois essas não chegam prontas como uma receita. Os textos políticos sofrem atuações das equipes das escolas, ou seja, a comunidade escolar ao receber um novo currículo, por exemplo, irá lê-lo de forma crítica. As equipes envolvidas vão questionar os pressupostos

curriculares dispostos no documento, vão envolver suas visões de mundo, vão adequá-los à suas necessidades e preferências, enfim, lerão os textos com suas visões de mundo.

Os dois contextos são: o contexto de efeitos que foca nas questões de justiça, igualdade e liberdade individual, ou seja, os efeitos que as políticas públicas vão impactar para sanar desigualdades e vulnerabilidades; e o quinto contexto é o de estratégias políticas que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55).

Ao compreender esses cinco contextos e transpor essa abordagem para o âmbito educacional, entendemos que as políticas públicas educacionais são registradas em **currículos**. É nesse tipo de texto que se constitui todas as ações, programas, metas, objetivos que a educação irá se pautar. Os currículos definem a identidade do projeto de sociedade que será buscado; ele é produto de uma determinada ordem discursiva, pois como destacam Moreira e Silva (2001, p. 7-8), “o currículo é considerado um artefato social e cultural”. Estando imerso em um contexto social, não há possibilidade de o currículo ser neutro, um documento desprezioso ou apenas uma normativa. Os autores definem:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2001, p. 7-8)

Nesse sentido, é no currículo que encontramos as subjetividades da formação, da construção das propostas de ensino, da produção histórica, cultural e social que pretende se desenvolver. Para que sejam implementados os currículos podem se desdobrar em programas, materiais didáticos, projetos, entre outras ações que dão possibilidades de vida para esse texto.

São muitas as definições de currículo que a literatura apresenta. A selecionada para esse percurso é do autor brasileiro renomado Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é nossa autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2007, p. 150).

Essa definição tão sensível e potente, elucida o quanto é complexa discussão sobre políticas públicas, ainda mais dentro do contexto de alfabetização que demarca uma constante luta de poder.

A partir desse e de outros aportes teóricos que vamos analisar as últimas políticas públicas para alfabetização que o nosso país publicou.

Análise dos programas nacionais para alfabetização

A abordagem do Ciclo de Políticas destaca a complexidade e como uma política pública educacional pode ser controversa. Utilizar essa abordagem para fazer análises de programas é uma forma de anunciar que a política pública explorada será considerada como algo flexível, dinâmica, orgânica, uma vez que todo seu conjunto será considerado: processos micropolíticos, ação de profissionais que lidam com as políticas e a articulação com os processos macropolíticos.

Nesse artigo, como exposto anteriormente, consideramos principalmente que a política pública não é implementada, pois esse termo, segundo Ball et. al. (2016), não declara o dinamismo e a organicidade que essa tem. Os autores defendem uma política pública é atuada, uma vez que depende de inúmeros fatores para se tornar realidade e causar impactos, efeitos e resultados.

Mainardes (2006, p.54) ao explicar o quarto contexto do Ciclo de Políticas mostra que impactos, efeitos e resultados, são palavras antônimas para o campo de análise de políticas. Resultados são conclusões de percursos mais diretos, estão diretamente relacionados com as metas e por vezes mensuráveis. O autor considera que efeitos são as mudanças estruturais e práticas que a política pública causou e como essas se apresentam nos diferentes locais ou no sistema como um todo. Os impactos seriam os efeitos de segunda ordem, ou seja, mudanças mais profundas e transformadoras, pois indicam as mudanças nas oportunidades de diminuição de desigualdade social.

Portanto, considerar a política pública como atuada para além de implementada é percebê-la que essa gera resultados, efeitos e impactos.

O pesquisador Apple (1995) também se aproxima da concepção de atuação de política pública de Ball, et. al. (2016). O autor define essa teoria como um pouco além da “implementação de políticas”, pois a atuação política não considera sua ação de forma linear (políticos e órgãos centrais constroem os textos e esses são implementados pelos profissionais da escola), mas considera:

[...] diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação [...] vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. (Ball, et. al., 2016, p. 18-19).

Portanto, não importa o texto se esse não considerar as

especificidades de quem dará vida à ele e os resultados, efeitos e impactos que serão causados nessas vidas. Também é importante frisar que todos os textos, por meio das linguagens se apropriam, tem posicionamentos, são marcos de atos políticos, não há neutralidade.

Diante disso, vamos identificar os seguintes pontos que, consideramos como principais para compreendermos essa trajetória de discontinuidades dos programas de alfabetização nacionais dos últimos 35 anos:

- Ano de criação;
- Presidente- governo- momento político;
- Objetivo;
- Impacto.

Os programas foram:

- PNAC- Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – publicado em 1990
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais- publicado em 1997
- PROFA- Programa de Formação para Professores Alfabetizadores- publicado em 2000
- PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- publicado em 2012
- PNA- Política Nacional de Alfabetização- publicado em 2019

Apresentaremos a seguir os contextos políticos desses programas, seus objetivos/metapas, resultados, efeitos e impactos.

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC² (1990)

Em 1990, logo após a publicação da Constituição Federal de 1988 que colocou a educação como direito inalienável, foi publicado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

O programa é um importante marco para os rumos da educação pós período de ditadura, porém o Brasil ainda estava em uma fase conturbada com

² Para se aprofundar sobre o PNAIC leia o relatório publicado pelo INEP em 1993 - <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000624.pdf>

Fernando Collor na presidência. Esse se propunha a reduzir 70% da taxa de analfabetismo do país em 4 anos.

O discurso do PNAC soava como um respiro em meio ao caos, contudo, esse “fio de esperança” durou poucos meses. Em dezembro do mesmo ano o governo anunciou o Programa Setorial de Ação do Governo (esse fazia indicação ao acesso à educação pública e aos altos números de evasão) então o programa educação promissor se tornou um subprograma. Mello e Silva (1992) descreveram que:

Ao invés de definir com objetividade quais são as prioridades do governo, elenca uma série de medidas que atingem desde a pré-escola até a universidade, passando pela educação ecológica, sem especificar exatamente em qual ou quais níveis de ensino se concentrarão as atenções do governo federal. E a questão da qualidade do ensino acaba sendo nada mais do que um item dentro do Programa. (Mello; Silva, 1992, p.9)

Segundo as autoras, o PNAC, mesmo em um contexto econômico e político devastado, movimentou/animou o ramo da educação, mas por causa da sua demora para ser colocado em prática e criação acelerada de programas federais maiores que não tinham suas formas de execução evidentes, não emplacou e não atingiu seus resultados.

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³ (1997)

Após o impeachment, novamente aconteceu uma lacuna na história da educação brasileira.

Em dezembro de 1996 foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9394, sob o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, portanto foi um período que o país estava se aproximando de ideais neoliberais para seu desenvolvimento.

Com essa nova normativa um currículo nacional se fazia urgente e necessário, então em 1997, o Ministério da Educação e Desporto publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse foi o documento curricular nacional que teve a vigência mais duradoura.

O documento foi entregue aos professores do Brasil com o objetivo de que todos pudessem explorar seus exemplares na íntegra para utilizá-los em suas aulas e planejamentos. Esse buscou ser a referência de qualidade do ensino. Além de trazer os blocos de conteúdo de forma sistematizada, os PCNs

³ Todos os documentos PCNs estão disponíveis no site do MEC-
<http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

organizaram o Ensino Fundamental em quatro Ciclos e elencaram os objetivos de cada componente curricular para cada etapa. Apesar de ter delimitado o conteúdo que cada Ciclo deveria desenvolver, em seu documento introdutório, se apresentou como “flexível” e que daria abertura para que cada região fizesse suas adaptações necessárias.

A meta exposta no documento era seguir o ideal de uma crescente igualdade de garantia de direitos entre os cidadãos pautados nos princípios democráticos. Defendia que essa igualdade se daria por meio do acesso à totalidade dos conhecimentos socialmente relevantes, uma vez que esses são bens públicos.

Os PCNs cumpriram a sua função de nortear os currículos das redes de ensino públicas e privadas. Até a publicação da BNCC essa era a referência norteadora. Outro fator que deve ser destacado é que o documento trouxe de forma tímida os temas transversais como: meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural. Ainda não abordou a diversidade com o compromisso que era necessário, mas deu início a essa discussão.

Em relação à alfabetização os PCNs apresentaram em 1999, como primeira proposta, o programa de formação para professores alfabetizadores chamado “PCNs em Ação” que foi reestruturado e implementado como PROFA, apresentado a seguir.

Vale ressaltar que esse documento trouxe mudanças significativas para a alfabetização uma vez que a compreensão do ato de ler troca de lugar com a decodificação. A escrita começa a ser compreendida e implementada em todo país como uma prática social contextualizada.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA⁴ (2000)

Logo após a publicação dos PCNs e um tempo para sua compreensão, o MEC lançou em 2000 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Esse longo programa de formação que teve como uma de suas referências a renomada professora Telma Weiz tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização pautadas em estudos realizados por uma rede estudos internacionais.

O programa tinha como referencial teórico a obra *Psicogênese da Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Esse se propunha, de forma mais incisiva que a primeira tentativa de formação, a desconstruir os saberes dos professores relacionados com os métodos fonéticos de alfabetização e propor que os estudantes deveriam ser alfabetizados por meio de situações que os

⁴ O documento completo do PROFA: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>

façam refletir, questionar, inferir e atuar sob o sistema de escrita. Sendo assim, a simples correspondência entre som e letra/palavra, não fazia mais sentido para essa geração de aprendizes. O PROFA defendia que os professores considerassem os conhecimentos prévios dos estudantes e que as escritas e estudos sobre os sistemas de escrita partissem de portadores que faziam sentido para elas.

O PROFA se estendia para professores alfabetizadores de todos os segmentos da educação básica, tinha pautas de formação fixas e a duração de um ano.

O programa sofreu muitas críticas negativas dos professores adeptos aos métodos mais tradicionais de alfabetização. Há pesquisadores que dizem que esse programa teve um grande impacto na formação de professores não só da rede pública como também da privada, mas os pesquisadores que dizem que esse programa não cumpriu com seus objetivos formativos, uma vez que, de forma implícita, o programa culpabilizava os professores pelo fracasso do processo de alfabetização dos estudantes (Becalli; Schuwartz, 2011). Esse ainda é utilizado como referência dos programas que vieram posteriormente.

Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁵ (2012)

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, criado em 2012, na gestão Lula e teve continuidade na gestão de Dilma Rousseff, fazia parte de um programa maior do MEC intitulado Mais Educação.

O PNAIC expandiu o Ciclo de Alfabetização para 3 anos, com a obrigatoriedade das crianças estarem alfabetizadas até o final do terceiro ano. Essa alteração se deu, principalmente por causa da implementação do ensino fundamental de 9 anos e sofreu muitas críticas negativas, pois muitas pessoas de alguma forma relacionadas com a educação achavam que era muito tempo para aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

O programa defendia uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Insistia no trabalho com a reflexão sobre a escrita e leitura de forma contextualizada e articulada com os objetos de conhecimentos das demais áreas não só em Língua Portuguesa. O documento frisava a importância da valorização da diversidade e da cultura local. Alfabetizar letrando, cultura do escrito e diversidade eram os fios condutores desse documento.

A formação que durou cerca de 5 anos, após o impeachment da

⁵ Acesse o documento orientador completo do programa:
http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf

presidenta Dilma as ações do MEC ficaram incipientes, abordou as seguintes temáticas para a atuação dos professores no Ciclo de Alfabetização: Linguagem (2013), Matemática (2014), Natureza e Sociedade (2015) e Avaliação (2016). Em 2017 e em 2018, a orientação era que as formações deveriam se desdobrar nas escolas com os professores e coordenadores pedagógicos a fim de fortalecer os procedimentos de formação em serviço e compreender as demandas de alfabetização de cada território. Mais uma vez a política pública não conseguiu encerrar seu ciclo de vigência.

Com o programa também foi implementado a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que tinha como intuito complementar as informações sobre essa aprendizagem colhidas pela Prova Brasil. As primeiras edições da ANA revelou os baixos níveis de alfabetização dos estudantes, houve uma mobilização das equipes das redes públicas, porém sem muito impacto nos resultados.

Há um volume grande de pesquisas acadêmicas sobre o PNAIC (em uma busca rápida no banco de teses e dissertações da capes aparecem 384 resultados com o nome do programa no título e que foram realizadas no período de 2013 a 2020) em suas mais variadas vertentes (em relação à linguagens o número é mais expressivo), com isso, podemos analisar que há os defensores do programa que manifestam que esse gerou grande impacto na formação dos professores e com isso na aprendizagem dos estudantes, mas há também os pesquisadores que acreditam que o programa teve pouca relevância no país e que foi implementado com pouca sistematização.

Programa Nacional de Alfabetização- PNA (2019)⁶

Em abril de 2019, o presidente Jair Bolsonaro, publicou o decreto n. 9765, que regulamenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), “Alfabetização acima de tudo”. O polêmico decreto coloca o método fônico como primordial para alfabetização, dispõe sobre o conceito de literacia (ao invés de letramento) e envolve a família como participante formal desse processo, abrindo portas para possíveis legalizações do “homescholling”. Seus objetivos são (p. 15):

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros

⁶ Para aprofundar os estudos acesse o caderno de Orientações PNA completo - http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#);

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Os pesquisadores participantes da construção dessa política defendem que o diferencial dessa proposta está em sua base teórica ser pautada em métodos científicos. Essa política compreende a língua como um código que precisa ser decodificada para ser entendida. Concepção essa, como vimos nos programas anteriores, vêm tentando ser desmistificada.

Como o documento é recente ainda não há pesquisas sobre seu impacto. Por enquanto a única ação formativa para professores e redes compreenderem essa política é o curso aberto, online proposto pelo MEC: “*É tempo de aprender!*”

Conclusão

Em diversas obras Paulo Freire afirmou que a educação não é neutra, natural, ela é atravessada por princípios ideológicos, por interesses para tomada de poder, por isso é inerente das relações humanas e isso fica evidente nessa breve análise dos programas. A política pública como um conjunto de ações que os governos, em parceria ou não com outros setores, constroem e viabilizam com o objetivo de garantir os direitos dos cidadãos. Para esse contexto, entendemos então que, políticas públicas para alfabetização são as ações que o Estado tem feito para garantir que os brasileiros sejam alfabetizados, contudo, como podemos verificar os programas não alcançaram os resultados, efeitos e impactos que se propunham.

As justificativas desses fracassos podem ser por falta de tempo de vigência, por falta de ações consistentes, por falta de engajamento profissional ou até mesmo por falta de credibilidade ao se pautar em uma teoria obsoleta. Soares (2004, p.9), coloca que a condição de fracasso na alfabetização brasileira é histórica:

Fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do

ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Vale destacar que o fracasso escolar, não depende e não é culpa apenas da escola, há um conjunto de fatores corresponsáveis para essa situação. É preciso analisar o fracasso em todas as suas dimensões que são: cultural, social, pedagógica e política. Portanto, podemos afirmar que o fracasso escola acontece por meio de fatores extraescolares (condições de vida da população) e intraescolares (currículo, propostas pedagógicas, programas, projetos, condições de trabalho dos profissionais da educação, instrumentos de avaliação internos e externos).

Sendo a educação um ato político e que por sua vez desenha e conduz o projeto de sociedade que se objetiva, a inegável que o fracasso escolar está relacionado com a pobreza e negligência política e econômica que assolam nosso país.

A luta por uma realidade libertadora e autônoma é para uma vida inteira e essa é conduzida por um movimento político. A luta está na busca de valorização da escola pública, está na luta para que os estudantes não evadam, está na qualificação, boa remuneração e reconhecimento do papel social do professor da educação básica, está na garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes, no espaço acolhedor, limpo e digno que as escolas devem ser, está nas condições favoráveis de trabalho, principalmente no que diz respeito a segurança.

Em relação à alfabetização a luta é a súplica para que todos os cidadãos tenham a oportunidade de participar da sociedade e que tenha condições de fazerem escolhas.

Referências

- Apple, M.; Stephen, M. & Braun, A. (1995). Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Artes Médica. Trad. Janete Bridon. Editora UEPG.
- Ball, S. & Mainardes, J. (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. Cortez Editora.
- Becalli, F. Z.; Schwartz, C. M. (1990). Uma leitura acerca de vinculações entre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e

reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. *Revista Teias*, 12 (24), Artmed.

Brasil. *Decreto n. 9765, 11 de abril de 2019*. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431

Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

Freire, P (2001). *Política e Educação*. 5ª ed. Cortez Editora.

Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educacao & sociedade*, 27(94), 47–69. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. Cortez Editora.

Morais, A. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.

Moreira, A; Silva, T. (2001). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5 ed. Cortez.

Silva, T. (2017). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed. Autêntica.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp.5–17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>

Soares, M (2011). *Alfabetização e letramento*. Autêntica.

Liberdade e autonomia no pensamento freiriano: reflexões pedagógicas sobre o papel do educador atual

73

Freedom and Autonomy in Freire's Thought: Pedagogical Reflections on the Role of the Current Educator

Recibido: 28/09/2022

Aprobado: 27/10/2022

José Fernando Lima de Oliveira ¹

Resumo

O pensamento de Paulo Freire traz profundas reflexões para o papel do educador atual. Mesmo que sua obra já tenha tido significativo tempo até aqui, ainda hoje ela se configura valiosa, pois o seu pensamento é ainda muito discutido. Fazendo esse paralelo entre os dois lados da obra dele, o da militância política e da pedagogia, podemos inferir importantes pontos. No que se refere aos aspectos da Liberdade autonomia e desenvolvimento de um senso crítico, as reflexões sobre sua obra ganham um profundo destaque. No que tange às problemáticas das culturas, saberes e práticas pedagógicas, suas reflexões têm profundas implicações para a educação nos tempos de hoje. O objetivo deste trabalho consiste em refletir acerca destes importantes conceitos, a saber: liberdade, autonomia e criticidade; no pensamento de Paulo Freire para a educação. Como metodologia de pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico, fazendo uma contextualização breve de pensadores atuais sobre a obra de Paulo Freire. Como resumo, acreditamos tecer suas devidas contribuições para o entendimento dele e neste debate de ideias, encontrar as convergências. Finalmente, acreditamos assim, termos prestado uma significativa contribuição para a reflexão do pensamento deste importante educador, até mesmo nos tempos atuais.

Palavras-chave: liberdade, autonomia, pedagogia, Paulo Freire

¹ Mestrando em educação; especialista em saúde mental (UCDB), professor de psicologia da Universidade Potiguar, Natal, Brasil. E-mail: Jose.deoliveira@unp.br. ORCID:0000-0002-8113-3846

Abstract

Paulo Freire's thought brings deep reflections to the role of the current educator. Even though his work has already had a significant amount of time until now, it is still valuable today, as his thinking is still much discussed. Drawing this parallel between the two sides of his work, that of political militancy and pedagogy, we can infer important points. With regard to the aspects of Freedom, autonomy and development of a critical sense, the reflections on his work gain a deep prominence. Regarding the issues of cultures, knowledge and pedagogical practices, his reflections have profound implications for education in today's times. The objective of this work is to reflect on these important concepts, namely: freedom, autonomy and criticality; in Paulo Freire's thought for education. As a research methodology, we carried out a bibliographic survey, making a brief contextualization of current thinkers about the work of Paulo Freire. In summary, we believe that we have made their due contributions to his understanding and, in this debate of ideas, find the convergences. Finally, we believe that we have made a significant contribution to the reflection of the thought of this important educator, even in current times.

Keywords: freedom, autonomy, pedagogy and Paulo Freire.

Introdução

Pensar na obra de Paulo Freire é justamente refletir sobre alguns aspectos que permeiam a lógica de forças opositoras à problemática na educação. É o pensamento sobre a dialética entre compreensão, reflexão e ação. É o mesmo que discutir práticas educativas contextualizadas com a época em que se inscreve os elementos sociais e ao mesmo tempo refletir sobre nossas condutas ante as questões que permeiam a educação final. É discutir também um conjunto de saberes necessários para se construir uma relação de educação que traga a luz a possibilidade de transformação em sala de aula e além dela. Portanto, as reflexões postas pelo autor tocam de maneira muito significativa questões que perpassam a educação e que alunos e educadores sentem, mas por vezes não verbalizam. Portanto, daí se evidencia a importância inerentes a tais discussões, posto que ilumina estes elementos às escuras que de uma forma crítica, reflexiva, transformadora e recheada de intensa esperança. Esta visão corajosa do papel da escola e do educador, se fundamenta no respeito e princípios da ética, valorização da liberdade e potencialização da autonomia de todos os envolvidos nos processos que subjazem a educação. Com tais características, sua perspectiva encontra profundos espaços para aberturas a multiplicidade de saberes e experiências pessoais, cuja importância se eleva, por tratar-se do ponto de partida para as trocas educativas tão necessárias para o desenvolvimento do saber.

O envolvimento e a consciência de que o professor também pode ser um aprendiz é um dos elementos mais marcantes de seu pensamento e constitui uma das bases de sua visão crítica e ética a respeito do papel do educador. À vista disso, se estabelece, no pensamento de Paulo Freire, essa postura crítica ante as questões da ética em si, por exemplo. Com efeito, se vê não uma transgressão dos princípios uma possibilidade, mas uma ética fundada de modo semelhante ao pensamento de Kant, o qual reflete sobre as diferenças existentes entre a ética nas normas sociais e na conduta moral.

A partir desse exemplo, podemos pensar sobre o pensamento freiriano, no qual a lógica da educação, em seus princípios primeiros, está correlata a uma normativa de vida que se entrelaça nas condutas e no seu próprio estilo de vida como educador. Assim sendo, não há como se pensar numa cultura de saberes e prática sem mesmo revisitar as reflexões pessoais que cada um de nós temos, seja no nosso contato com a sociedade, seja na nossa ação pedagógica no mundo ou naquilo que fazemos ou deixamos de fazer dentro do ambiente escolar.

A proposta de uma educação que valorize a liberdade de pensar e autonomia, ampara, fortemente, que o discurso de uma prática pedagógica necessita de uma reflexão crítica dela, colocado de tal forma que ambos se aproximem. Assim sendo, a reflexão dos educadores que pensam sobre a própria prática, acaba por ser bem-sucedida nesta análise sobre a própria atuação. Seguindo esta lógica, o pensamento freiriano traz à luz uma reflexão crítica no qual pressupõe-se a ação de intervir por sobre o mundo e neste aspecto, a educação não é meramente uma ferramenta para adestrar o indivíduo, mas para fazer com que este tenha uma ação, uma conduta e uma reflexão transformadora de sua vida no mundo. Tal lógica, também nos leva a pensar não só a conduta, mas também a práxis educativa desenvolvida nas salas de aula hoje.

Os pensadores mais clássicos da educação, também reiteram a visão de Paulo Freire a respeito da construção de um saber dentro da escola, assim como dos educadores, que promovam a capacidade de refletir a realidade. Neste aspecto, o pensamento vygotskyano, a saber de que o histórico, o social e o cultural, são elementos muito significativos para a constituição intelectual individual, ganham sua referida relevância, pois não há como deslocar o indivíduo da sua relação com o meio que ele vive, do mesmo modo, não há como destacar os alunos, as crianças e adolescentes do mundo de hoje e do contexto social no qual eles estão inseridos. A partir disso, podemos pensar a educação como uma espécie de testemunho de pureza, não uma pureza no sentido de isenção de pecado, mas daquilo que se é e daquilo que se pode atingir com os princípios basilares e as cláusulas pétreas do que a educação se propõe a fazer: uma busca incessante por uma autonomia desenvolvida na vida de todos os indivíduos (Vygotsky, 2007).

Importa ponderar que o pensamento freiriano sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula são muito relevantes, posto que constituem a base sobre qualquer indivíduo e, do mesmo modo, o ponto de partida para esta prática é uma lógica de atuação calcada na autonomia e na liberdade, assim sendo o ensino e aprendizagem exigem intenso movimento dialético e dinâmico, especialmente quando colocamos em cena o fazer e o pensar do próprio fazer. Os saberes que os educadores ganham ao longo do seu processo formativo são extremamente importantes, contudo, sem a sua reflexão sobre o contexto dos alunos, é visto como uma espécie de saber ingênuo, pois não se coloca a superar a rigorosidade metódica, cujo resultado desta superação é o próprio saber crítico. Assim, podemos compreender que os saberes da experiência se constituem como fundamentais na tarefa de educar, todavia sem esta reflexão, se tornam insuficientes. Assim, na constituição e formação de um educador também importa que ele não ponha no papel de copiar os manuais e os guias da pedagogia, pois a superação desta ingenuidade deve ser desenvolvida pelo próprio aprendiz, tendo por premissa basilar os estudos e facilitação pelo próprio formador. Assim, através da reflexão sobre a prática, esta curiosidade, a princípio ingênua, se volte a si, para assim torna-se crítica.

Neste contexto, o pensamento freiriano propõe que a educação não é meramente uma transmissão de conhecimentos, cujo professor, não é nada mais que um guru, funcionando como uma espécie de ser superior e o aprendiz uma espécie inferior do processo final. Nesta ótica, o pensamento de freiriano faz uma crítica muito significativa ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, onde o professor é uma espécie de depositante dos recursos e o aluno é apenas e tão somente uma espécie de conta bancária final. Tal relação por ele é tão criticada por não estabelecer uma dialética construtiva entre ambos os envolvidos na educação. Afirma-se assim então que educação não é uma transmissão de conhecimento, mas uma lógica de mão dupla de valorização de saberes, experiências e vivências. Como ele defende, educar, com efeito, é substancialmente formar, não fazendo com que o indivíduo se torne a forma de um modelo padrão previamente estabelecido, mas se torne aquilo que ele deseja se tornar, fazer aquilo que ele deseja fazer em sua própria vida.

Do ponto de vista do papel da escola, o olhar de Paulo Freire também reconhece um amadurecimento muito significativo por parte dela. Muito se coloca a mesa, refletindo que a escola deve, primordialmente, se constituir como um espaço iluminador da cultura popular, a qual também deve estar em proximidade a comunidade, mas não de forma inócua. Que seja produtiva e sobretudo, pensando em sua recriação. A escola é também um espaço muito significativo para a produção de uma política realmente transformadora. Do mesmo modo, Paulo Freire reflete sobre esta aproximação, colocando, de maneira muito prática o que significava esta proximidade, cujo pensamento do autor torna-se tão fundamental, posto que não deve trazer a aproximação da comunidade ao espaço escolar de maneira puramente física, apenas e tão somente para receber normas, punições, orientações receber instruções e

demais questões que remetam ao cotidiano de uma escola que espera mais por um enquadramento normativo do que se fazer pensar com liberdade, mas objetivando, para chamar de fato a participação coletiva da construção de um saber realmente crítico, o qual transcende limites posto pelo saber cristalizado feito de pura experiência, mas que tome por nota as suas necessidades conectadas a sua realidade e que pense acerca do instrumento de luta, dando vazão e transforme-se em sujeito ativo, e protagonista de sua própria história. Esta participação torna-se, neste contexto, muito significativa, cuja experiência se traduz numa criação de culturas, saberes e práticas da educação que lancem por terra os costumes, normas e condutas, tradicionalmente impostas de que só um ou outro é que sabe quais são as necessidades, mas que cada tem seus próprios desejos, anseios, objetivos, vida e, sobretudo, autonomia e liberdade.

Portanto, numa perspectiva linear de tais pensamentos, pontuamos a capacidade presente em se fazer profundas reflexões a respeito das implicações e da participação da família ou da comunidade com parte significativa e ativa na construção de uma cultura de saberes e práticas, contextualizados com as necessidades não deles, mas da realidade social que perpassa a vida dos alunos. Para além disso, o educador atual encontra-se implicado na educação, como fomentador e estimulador do saber, implicado num processo fundamental para uma constituição de uma lógica pautada na liberdade e na autonomia, com importante papel de conectar a escola com a comunidade e de fazer jus a construção de um papel transformador, assim como muito necessário para a atualidade.

Marco teórico

A obra intitulada de pedagogia da liberdade situa-se num contexto muito significativo da sociedade, por tratar de questões problemáticas da educação a partir da desconstrução de valores e práticas até então tradicionais, estruturais e hegemônicas na relação de ensino. Não era para menos que tal pensamento enfrentasse resistências ante as atitudes cristalizadas e com os dois pés fincados em lógicas que não favoreciam o pensamento livre e autônomo. Assim sendo, as reflexões propostas por Paulo Freire colocam em xeque essas práticas até então vigentes, posto que se coloca em evidência a discussão sobre qual o papel real da educação na vida das pessoas e, sobre qual o lugar do educador nesta problemática. Nesta mesma linha de pensamento, reconhece-se que a educação pode ser uma:

Experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer como objeto (Freire, 1996, pg. 41).

Essa discussão sobre o lugar do ser pensante, em hipótese alguma, pode ser negligenciada dentro da educação, visto haver diretamente a supra necessidade pedagógica de se fundamentar uma atmosfera que possibilite a todos o direito de exercitar a sua própria autonomia. Para tanto, o educador, assim como as instituições escolares, deve respeitar o arcabouço de saberes dos alunos, logo tendo por premissa que sua visão de mundo, se assenta nas práticas cotidianas, mas também interrelacionar o conteúdo destes saberes com os conteúdos das disciplinas.

A lógica constitutiva de se formar e de fazer com que o indivíduo ganhe por si só a liberdade para fazer aquilo que ele deseja fazer de sua própria vida pode ser concebida como a pedra angular do pensamento de Paulo Freire. Neste aspecto, a pedagogia ganha um contorno de desenvolver não só a autonomia dos indivíduos, mas também a dinâmica de vida dos mesmos. Aparentemente, o pensamento freiriano notadamente pode ser confundido como relação romântica entre o objeto da educação e o fim dela, contudo, esta concepção nada mais é do que um pensamento raso e leviano da construção freiriana, posto ao qual o pensador estabelece uma relação de lógica fundada na constituição em égide do próprio ser cognoscente. A partir disso, educar, contrariamente ao que se pensa na lógica da educação bancária é fazer com que os indivíduos tenham condições para refletir criticamente a sua própria realidade, revisitando seus valores, sua cultura e sociedade de maneira contextualizada. A lógica de educação bancária sustenta justamente o esquema antissocial e que perpetua desigualdades. Ainda sobre esta reflexão do pensamento de Paulo Freire sobre a educação bancária, trabalhos mais recentes assinalam sobre a problemática, trazendo a pauta os reflexos delas mesma sob o olhar da escolarização:

[...] percebia que as práticas de alfabetização de crianças imperavam nas propostas de educação de adultos, desconsiderando a realidade e as condições de vida em que os sujeitos estavam inseridos, além de não contribuírem na formação e educação crítica do educando adulto. Ele identifica que a educação oferecida no modelo tradicional, de educação bancária, fortalece a manutenção da sociedade regida pelo poder hegemônico e que, conseqüentemente, mantém intactas as desigualdades sociais (Rosa, 2011, p. 46).

Torna-se relevante visitar e aprofundar acerca do conceito relativo à educação bancária tanto quanto necessário, por se tratar de uma armadilha que ainda hoje vitimiza muitos educadores e, por conseguinte, seus alunos. Tal conceito se constitui como óbice as práticas pedagógicas, se colocando como imposição do saber centrado na figura do educador, numa relação hegemônica por sobre os alunos, ao mesmo tempo em que o professor, dispondo do que já tem, realiza o depósito deste conhecimento nos alunos. A perspectiva de uma educação bancária traz profundas implicações negativas na produção de

saberes, busca de conhecimento e desenvolvimento, cujos resultados se dão no afã das respostas do certo e do errado, comuns na produção de uma lógica que se interessa apenas no repasse, o qual aponta apenas para o adestramento em massa e o desestímulo a criatividade e construção de novos saberes. Tunes (2007) fala sobre esta educação de caráter bancário ao propor se tratar de um monopólio radical, que por sua vez gera padrões e exclusão, cujo fim alimenta somente esta ótica de criação de dependência. Contudo, a proposta sob a lógica de Paulo Freire (1967), aponta para uma educação para a liberdade, cujo fim, pode ser concebido como um manancial que confere sentido a uma práxis pedagógica realmente significativa para o desenvolvimento dos alunos, que contribui produtivamente para o pensar, pela busca do saber e estimula a curiosidade e a criatividade. Com efeito, a educação para a liberdade aponta para o alcançar a efetividade e a eficácia, ao mesmo tempo que atribui oportunidade para a participação livre, cognoscente, protagonista e crítica dos alunos, alvo do saber e centro do processo educativo. A partir desta lógica conceitual, podemos definir que a educação libertadora se sustenta mediante as diretrizes da problematização, a dialogicidade, a reflexão crítica da realidade, do contexto, da cultura e a curiosidade, como elementos mais relevantes.

Assim, um dos aspectos mais fundamentais do pensamento freiriano é justamente o de estabelecer uma lógica de curiosidade, porém não qualquer curiosidade, mas aquela que ele chamou de curiosidade epistemológica. Neste respeito, fala-se desta questão de maneira bilateral, posto que se pensa tanto do despertar do aluno, quando a vivência própria do educador. A este respeito, Freire (2022) chama a atenção: “professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática” (p. 7).

Esta, se contrasta com a curiosidade ingênua, notadamente presente em um senso comum, pouco investigativo e pouco crítico. A curiosidade ante ao objeto cognoscente se torna uma curiosidade salutar, então não se trata de fazer com que o indivíduo tenha um nível de maturidade intelectual abaixo do que se espera, mas faz com que ele aja de maneira reflexiva, a partir do que ele pensa ser a própria realidade da sua vida. O que muda é sua própria essência. Uma curiosidade que ganha contornos de criticidade pois cada um pode fazer ao seu próprio modo ao seu próprio estilo (Freire, 1967).

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual

não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 1996, p. 24).

Outro aspecto digno de nota, a questão da autoridade, também se torna um ponto relevante a ser tratado. Nos tempos de hoje, onde muito se discute acerca da autoridade de um educador em sala de aula, o pensamento freiriano pode ser percebido como algo bem à frente do seu tempo, mesmo que este ainda o tenha desenvolvido há muitos e muitos anos atrás. Do mesmo modo do que foi há muito tempo, ainda predomina em sala de aula modelo formador de educador, no qual este estabelece uma lógica vertical de hierarquia em sala de aula. A perspectiva freiriana, por sua vez, concebe que os educadores estabeleçam sua prática pedagógica de maneira a quebrar as lógicas das hierarquias hegemônicas que dominam, por vezes, os discursos e estabeleçam uma prática de curiosidade. Assim sendo, educadores que exercitam a curiosidade, geram também a própria curiosidade nos alunos e assim respeitam a linguagem dos alunos. A lógica da prática pedagógica que atribui sentido e estima a curiosidade produz uma forma de pensar rigorosa e valorativa, sem renunciar aos seus valores, com efeito lança para os alunos uma proposta de olhar para o mundo de maneira científica, beneficiando aqueles que carecem de um modo de refletir crítico.

Paulo Freire (1996), fazendo uma análise sobre estas posições verticais, traz uma nova dimensão de se pensar essas lógicas hierarquizantes dentro dos ambientes escolares, ao propor que autoridade é diferente de autoritarismo. Autoridade para ele significava que tínhamos alguém para facilitar o processo da aprendizagem para os alunos e, nesse sentido, propor condições de liberdade para o aluno, ao passo que um autoritarismo significaria necessariamente estabelecer uma lógica de ensino onde apenas e tão somente a opinião do primeiro, no caso o educador, era a que importava. Neste sentido, uma postura arrogante, característica pelo autoritarismo, não produz sujeitos críticos, pois não favorece a reflexão e acaba perpetuando a não superação da ingenuidade, tendo por resultado um sujeito sem acesso a criticidade. O autoritarismo se vê como pronto e único portador, baluarte da verdade, indiscutível e estando indubitavelmente convicto do que sabe, acaba perdendo a consciência do sentido lógico de sua própria prática. O resultado disso acaba sendo um educador que reproduz de maneira contínua e infindável os erros que ele não admite, pensado ele serem certos. O impacto o disto é a fundamentação de alunos que não são capazes refletir criticamente, mas apenas de reproduzir.

O rompimento com a tessitura estruturante do sistema de educação foi profundo a partir do pensamento de Paulo Freire, logo, o referido pensador deveria enfrentar o pesado fardo de remar contra a corrente, pois não era fácil quebrar com essa lógica dominante de pensamento, a saber o domínio autoritário e autoritarista do professor dentro de sala de aula. Podemos compreender que parte da incompreensão quanto a obra de Paulo Freire, pode residir justamente no fato com a não aceitação de seus princípios e de sua

educação vista como transformadora colocando em cena e protagonismo a figura do aluno.

Numa educação com visão transformadora, o ser humano está em processo constante de (des)aprendizagem, pois tem consciência de sua inconclusão e de que necessita aprender, construir conhecimentos, interagir, dialogar com o outro, buscando a diversidade de saberes para superar as injustiças (Freire, 1996, p. 12).

Em contraste a isso tudo, Paulo Freire (1996) propõe que para a educação se exige ensinar com esperança e alegria, oriundos da figura do educador. Neste aspecto, de nada adianta termos um educador que estabelece uma lógica dominante dentro de sala de aula e que ainda o faz por obrigação, pelo pensamento sólido de ter o seu “ganha pão” garantido no final de cada mês, independente do rendimento de aprendizado dos seus alunos, enquanto ainda não reflete criticamente sobre a sua ação ético política dentro de sala de aula. Esperança e alegria numa lógica educativa, significa, necessariamente, que o educador precisa estar conectado intimamente com o objetivo de educar, ou seja, fazer refletir o aluno como ser no mundo a partir de sua lógica, fazendo com que ela seja uma ferramenta transformadora. Podemos considerar ainda que esperança significa romper com as “castas” sociais firmes pré-estabelecidas e pré-determinadas, ponderando uma lógica de funcionamento dinâmica entre elas. Com este respeito, o olhar sobre a dimensão para além das questões que permeiam a vida intraescolar, contudo que perpassam a escola tornam-se um fundamento para a ótica freiriana:

Queremos construir progressivamente uma escola pública democrática popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre e ao mesmo tempo, animada por um novo espírito. Queremos construir escolas para onde as crianças e os jovens, os professores, todos, gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandonem e delas não se deixem expulsar (Freire, 2022, p. 11).

A este respeito, muito se debate sobre a qualidade e até mesmo a capacidade de alcance dos valores educacionais desenvolvidos na escola. Hoje, para se ter uma dimensão a respeito disso, educadores de todo mundo e até mesmo no Brasil hoje, fala-se em educar para uma vida profissional no futuro, ou valorar as questões para a vivência de uma vida. Assim sendo, fala-se da qualidade e do valor de tal e para tanto, Freire (2022) reflete a ponto de se pensar criticamente esta qualidade: “reafirmamos que essa nova qualidade não será medida [somente pelo] conhecimento socializado, mas pela solidariedade

humana que tiver construído e pela consciência social e democrática tiver formado pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos às práticas discriminatórias correspondentes” (p. 11).

Esta questão, apesar de falar, a princípio em estrito físico do ambiente, também toma partido para o educador, posto que fala desta visão que entra em rota de colisão com a perspectiva tradicional escolar que não valoriza o saber do aluno e do seu contexto. A partir desta visão, a qualidade de uma escola não pode ser aferida tão somente com critérios conteudísticos, mas no que estes conteúdos são interativos com a realidade e como estes dialogam com valores, culturas e práticas que dão vazão a uma vida. A visão sustentada pelo pensador em lide, dá conta que a pluralidade de saberes, exteriores a sala de aula também tem o seu valor. O exemplo de sua visão, a qual supera as práticas tradicionais de alfabetização do “b” com “a” e seus resultados pedagógicos provados pelos registros históricos, são marcas notadamente muito significativos não só para entender a eficácia de sua perspectiva, mas a característica emancipatória de seu pensamento. Sua lógica pedagógica de elevar o valor do contexto sociohistórico dos alunos e de ensinar a partir elementos do cotidiano deles, se tornaram efetivas materialização da própria qualidade real da ação pedagógica. Neste sentido, a qualidade da escola, assim como do educador vai além, ao defender:

A qualidade dessa escola deverá ser medida, não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola incluindo pais e comunidade tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura [...] A marca que queremos imprimir coletivamente as escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências (Freire, 2022, p. 9).

A princípio tal olhar traz algumas receios quanto a questão de sua operacionalização na prática, posto que requer certo amadurecimento e pode ser visto como desafiador, contudo, o próprio pensamento de Paulo Freire (2022), a partir da mesma visão oferece subsídios para se refletir o problema de maneira prática e eficiente, atingindo o currículo e ações pedagógicas propostas pelo mesmo, cujo olhar prevê: “o currículo deve favorecer o desenvolvimento intelectual, emocional e físico dos alunos e garantir a aquisição do saber sistematizado necessário ao exercício da cidadania na vida cultural, profissional e sócio-política” (p. 33).

Com efeito, Apple (2019), favorece a ideia acima, sustentando que a partir das quatro paredes dos ambientes escolares e para além deles, os educadores ministram suas ações pedagógicas segundo a lógica estrutural de tais currículos. Sejam eles formais, informais ou até mesmo ocultos, a práxis pedagógica se faz segundo a estruturas de lógicas e saberes, os quais podem ter relação com a dinâmica de vida dos alunos ou não. A certeza que há a partir disso é que tais currículos colaboram para o desenvolvimento dos alunos, influenciando de maneira muito relevante. Apoiando-se nisso, segundo a lógica defendida por Paulo Freire, num curriculum usado nas ações pedagógicas, olvidar destes valores que desenvolvem a cultura, a cidadania, desenvolvimento emocional e profissional se constitui num ato contraproducente.

No que se refere a questão pura desta compreensão dos espaços onde são desenvolvidas as ações pedagógicas, Freire (2022) chama a atenção para o fato de que qualquer que seja o espaço, existe oportunidade de educação. Logo, torna-se relevante desestabilizar uma falácia muito comum de que na escola só se trata de conteúdo e que o aluno não detém experiências extracurriculares valorativas e que a única coisa que realmente faz sentido é aquilo que o aluno aprende mediante o material didático. Tal observação leva em conta suas experiências de ensino e aprendizagem de sucesso com públicos que estavam a margem da sociedade. De acordo com ele:

A marca que queremos imprimir coletivamente as escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências (Freire, 2022, p. 9).

No que tange, especificamente, à reflexão da influência de um planejamento e efeito de um curriculum para as ações pedagógicas, torna-se salutar pensar a partir do instante que notamos se tratar de uma estratégia que potencializa não só práticas educacionais, mas também a reflexão das mesmas, o qual se constitui como sumariamente relevantes, pois é ela que presta assistência ao processo de facilitação do pensamento crítico.

Do mesmo modo, não se pode deixar de pensar na questão desta influência que a escola gera como produtora e reflexões pertinentes ao desenvolvimento da autonomia e da liberdade. Neste contexto, o pensamento freiriano aponta que a escola como este espaço de dinâmica social, mas também como ferramenta significativa de ensino-aprendizagem se constitui então o ponto central de debates de ideias, reflexões, soluções, onde a questão popular vai sistematizando sua própria experiência transformadora. Dito em outras palavras,

o exercício dinâmico, executado pela escola e pelos educadores que a compõem, sobre a própria prática pedagógica traz uma clarificação a respeito de tudo aquilo leva os alunos se portarem de determinada maneira diante de sua realidade, fazendo com que mais e mais e se converta num sujeito ativo de sua própria mudança. É lógico que o conhecimento de sua própria condição, por si só, não se traduz na mudança necessária em sua condição, assim tal questão só pode ser consolidada com a ruptura e a decisão, oriunda de novas formas de pensar e de se fazer pessoa, as quais podem ser facilitadas pelo educador em sua práxis pedagógica.

Seguindo este pensamento, muito se circunscreve a partir de uma lógica das classes altas e baixas e talvez esse seja um dos pontos onde mais o pensamento freiriano confronta as hegemonias, pois propõem que haja uma crítica nas relações dominantes entre classes. O pensamento freiriano prega uma inconformidade com relação a própria realidade. Destarte, no percurso formativo de sua própria vida um indivíduo pode e deve galgar estados nos quais ele se sinta realizado, no aspecto econômico social ou ainda um aspecto puramente vital de sua própria existência. Estar em conformidade daquilo que se tem olhando para aquilo que se pode ser é uma lógica justamente censurada pelas classes altas, contudo se propõe a pensar que o mundo não é, mas o mundo está sendo, ou seja é possível realizar uma lógica transformacional dos seus estados de vida e, neste contexto, a educação ganha significativo destaque por permitir que o indivíduo alce voos, nos quais nunca sonhou, sem embargo, mais uma vez não estamos falando de uma lógica distópica e romantizada da realidade, mas de fazer pensar que podemos ter e ser aquilo que desejamos ser. Para tanto, a figura do educador torna-se muito relevante neste processo transformador.

Materiais e métodos

A natureza desta pesquisa se deu por meio de um processo de revisão bibliográfica, fazendo levantamento sobre a obra de caráter pedagógico de Paulo Freire, principalmente no que se refere aos conceitos de liberdade e autonomia na educação, relacionando à autores atuais que dialogam e prestam suas contribuições no tema e, neste sentido, observamos que os dados coletados por meio desta fonte de revisão bibliográfica se traduzem em valores qualitativos, posto que debateremos aqui conceitos, com os quais, julgamos ser relevantes para os recursos e papéis pedagógicos atuais.

Cabe salientar que, embora a obra de Paulo Freire se trate de uma produção teórica desenvolvida a alguns anos, assim como as transformações sociais que se sucedem a partir dos anos, o pensamento do autor em destaque e sua sistematização prática para os dias atuais ainda encontram intenso valor para a reflexão não só das estratégias pedagógicas empreendidas em sala de aula, mas também para o papel do educador atual. O pensamento do autor aqui

debatido faz jus as demandas atuais em torno dos processos subjacentes a qualquer indivíduo e, considerando ainda, a educação como ferramenta para desenvolvimento social e que todos têm acesso (ou deveriam ter), as reflexões postas são mais que necessárias e atuais para os nossos tempos.

Resultados

O educador como é precisa fazer com que os estados de liberdade pulsem dentro da vida de cada indivíduo, tendo por premissa que a educação pode ser o fio condutor para que cada um alcance aquilo que deseja da sua própria vida. Naturalmente, estamos falando que a conduta de um professor dentro de sala de aula precisa estar vinculada justamente com a missão a que se propõe, ao passo que ele escolheu ser um educador para formar para a vida. Assim sendo, o pensamento freiriano, propõe uma harmonia daquilo que o educador passa para o seu exterior com aquilo que ele tem internamente, a partir disso se fala que não se pode ensinar aquilo que não sabe e isto é pensar numa lógica fundante onde se estabelece uma relação de criticidade com aquilo que se é de fato. Por certo, jamais poderá fazer com que os indivíduos que estão comigo acreditem em algo que nem mesmo eu acredito.

Uma outra forma de pensar, a partir dessa lógica de pensamento freiriano, é que se supõe uma aproximação daquilo que eu digo e aquilo que eu faço. Evidentemente nos remetendo uma lógica bioética defendida por Kant (1983). Dito de outra forma, de nada adianta estabelecer uma relação na qual se retransmita valores, pensamentos, condutas, ensinamentos ou ideias a um aluno que não são verdades para mim. Nesse aspecto, o professor precisa a todo instante traduzir o comportamento dos alunos a partir daquilo que eles se propõem a comunicar com determinado comportamento final. Por exemplo, o próprio silêncio em sala de aula pode significar algo extremamente relevante, ou mesmo ainda a retirada de sala de aula também pode ter a sua mensagem aí implicada e sabendo disso o educador necessita se comprometer, efetivamente, em responder com aquilo que os alunos comunicam. É fundamental uma aproximação ético-estético-política do professor com o que a educação se propõe. Então o que significa educar nos tempos atuais? Talvez seja uma das indagações que todo o educador, certamente, deveria estar impactado para responder.

Uma possibilidade, segundo a luz de Paulo Freire, é notar que as experiências construídas e variadas entre professores e alunos são plenas de significância e muitas vezes trazem um peso maior do que o próprio currículo formal. O que para um educador menos atento, um gesto simples, para o aluno pode carregar intenso peso de força formadora (Freire, 1996).

Paulo Freire (1996), presa que educar também não é só a transformar para a vida, mas aprender a fazer com que se construa uma relação de liberdade ou no confronto com outras liberdades. E pensar em liberdade significa

necessariamente romper com as amarras institucionais as quais produzem uma lógica estrutural e estruturante onde o indivíduo é o que é, fruto de um determinismo lógico e causal final. A liberdade significa, necessariamente, fazer com que o indivíduo tenha condições de ser livre, até mesmo da falsa ideia deste mesmo determinismo enraizado e transmitido nos discursos. A partir disso, o pensamento de Paulo Freire propõe-se a forjar uma autonomia no processo de educação, todavia não qualquer autonomia, mas aquela fundada em fazer com que se pense e reflita a partir de sua própria lógica interna e a partir do seu próprio sistema de crenças. Mais precisamente, o pensamento freiriano é assertivo ao colocar que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (Freire, 1996, p.42).

Esta concepção, sinaliza que educar significa, então, estabelecer uma relação cronológica entre passado, presente e o futuro, pensando que o amanhã é perpetuação do hoje. E nesta relação de tempo se propõe pensar nessa própria relação histórico-cultural e na produção de vida que cada um de nós temos. Se propomos a pensar, a partir do pensamento freiriano nessa relação de filogenia, mas não só ela, também da própria ontogenia do desenvolvimento do indivíduo na sua própria lógica e no seu próprio tempo de vida. Por isso, se torna tão significativo para o educador ponderar sobre o seu lugar, mas sobretudo, no lugar dos seus alunos. Neste sentido, não há docência sem discência. De outra forma, a prática de ensinar exige-se significativos valores, os quais, por vezes, são esquecidos, mas que se tornam profundamente pertinentes. Tais valores perpassam o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, criando as condições fundamentais para que os sujeitos, centros do saber, possam se assumir como seres históricos, conscientes de sua própria realidade, fortalecendo ainda suas relações com outros e com seus educadores.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental (Freire, 1967, p.106).

Importa ponderar que a questão da autonomia a partir da educação assume por si só a relevância que necessita, contudo, pensando na perspectiva de Paulo Freire, tal conceito ganha significativo valor, ao refletir sobre possibilidade de olhar o mundo com significativa profundidade, posto que em sua obra notamos um intenso anseio com um modelo de educação que produza princípios bases que lancem fundamentos e sustentem equidade, com efeito gerador de realidade com que os indivíduos sejam capazes de se tornarem protagonista de suas próprias histórias, transformando a sua própria realidade, sem deixar de refletir suas vivências. Neste sentido, o educador deve exercitar a prática e desenvolver o fazer usufruto dos alunos de suas habilidades como seres pensantes, criadores e comunicadores. Com efeito, a necessidade de se estimular os alunos a se perceberem como sujeitos é pedra angular do pensamento de Paulo Freire. Segundo vários pesquisadores, é primordial o exercício do se fazer pensar:

Ressalta-se que o desejo de Paulo Freire era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de pensar por si mesmo, a partir da formação de um senso analítico, crítico e transformador. Segundo ele, a grande preocupação do homem com os problemas que o rodeia, faz com que se torne alerta a assuntos de fundamental importância como a educação como prática para a liberdade, dentro de um contexto histórico de busca pela humanização, consciente da sua realidade [...] (Borges, Rezende e Ferreira, 2021, p.198).

Percebemos, neste sentido, que a cultura de saberes e práticas e pedagógicas da atualidade se apoia e muito nesta relação de diálogo com aqueles a quem se destinam o processo educativo, posto que a abertura ao diálogo permite diferentes maneiras de se conceber a realidade que cerca a cada um deles. Então, dentro de uma realidade em que os indivíduos tratam uns aos outros como objetos, coisificando as relações, em razão de que um dia foram tratadas assim, o exercício do diálogo e o pensamento ganham ainda mais valor. A compreensão acerca do diálogo e a educação ganha ainda mais relevo no endosso de Estevam (2020):

[...] o diálogo não é algo tão simples quanto pode parecer e que, na prática educativa, requer dos interlocutores uma postura e um querer dialogar, e exige uma busca de entendimento e construção de sentido mútuo. Para tanto, requer do educador uma postura e reflexão crítica sobre o significado da própria prática dialógica, seu modo de estimular o senso crítico, o pensamento autônomo, sua própria percepção sobre coerência

e ética, as quais devem constituir as relações e se expressar através do diálogo (p. 59).

De outra forma, uma educação que não concede tais autonomias e liberdade ao pensamento, acaba, por sua vez, por gerar situações com as quais estes indivíduos não se tornam agentes de sua própria vida, se configurando apenas e tão somente vítimas das condições ambientais. Por outro lado, assumir-se como sujeito não se faz pela exclusão do outro, ou que para se passar a ser sujeito, outro tem que se transformar num objeto, mas na dinâmica de equilíbrio e respeito, funcionando em via dupla, que todos podem gozar de condições para que todos possam assumir a condição de sujeito ativos, munidos de pensamento crítico.

Todavia, insta salientar que este pensamento crítico, tão defendido pelo pensamento freiriano e segundo o qual é inerente a condição de sujeito ativo, deve vir de maneira articulada e profunda com os conhecimentos teóricos e práticas da ação. Cotta (2020), assinalando sobre a prática pedagógica argumenta o seguinte:

[...] não há como se separar a dimensão teórica da dimensão prática, uma deve ser complementar a outra em um processo dialógico. Essa ponderação freiriana se reflete na práxis do educador, que ao tratar de temas como a cultura da paz ou sobre a valorização da diversidade, deve expressar a sua autenticidade mediante as suas atitudes. Em outras palavras, de nada adianta falar sobre a valorização da diversidade, se durante as aulas o professor se mostra arrogante (p.49).

Borges, Rezende e Ferreira (2021), colocam que a educação se constitui como um verdadeiro palco na forma de ser e de se fazer para os indivíduos e esta noção está particularmente implicada nos debates e reflexões postos dentro das salas de aula, cujo lugar enseja, justamente, lugares de promoção de valores significativos para a autonomia e a liberdade. Em contraste a isso, quando a educação e os espaços escolares se destituem de tudo aquilo que lhe é inerente e não despertam esta criticidade, a tendência fatal e inescapável é justamente a própria alienação. O exercício do respeito e a faculdade de ser pensante e sujeito se manifesta, a partir disso, no reconhecimento das individualidades, identidades e vivências socioculturais dos estudantes e sem os quais não há a educação.

O papel do educador, a partir desse pensamento de Paulo Freire, não é questionado, não é colocado entre parêntesis, mas evidenciado, a partir da sua ação educativa na vida dos alunos. O educador, por certo, é muito mais do que um transmissor de saber. Com respeito ao que a educação bancária presa, ele é um ser que se propõem a ter uma postura aberta, ao saber oposto, a tudo aquilo que se têm constituído de ser, mas é aquele também que se coloca como

sujeito de direito construtor de uma realidade ético-estético-política, produtor de autonomia, munida da liberdade do pensamento dos seus educandos. Nesta direção, Morin (2000) salienta que o exercício do educador atendia ao paradigma da simplificação ou newtoniano-cartesiano, o qual fomentava esta visão, cuja apontar destinava um ensino que tinha por premissa a eficácia, na efetividade e na produtividade. O desenvolvimento desta visão de educação bancária, refletiu-se uma convergência de práticas repetitivas e estabelecimento de ações hierarquizadas e verticalizadas que são percebidas como contraproducentes. Nisto, muito vale reforçar o quanto a ação de um educador pode representar na vida de um aluno. Paulo Freire (1996) comenta:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (p.47).

Seguindo esta lógica de conduta, Paulo Freire sustenta a firme convicção de que, democraticamente, a postura que supõe que quanto mais severo como educador, melhor então se será e quanto mais distante e frio diante dos meus alunos, melhor, todavia assim tal conduta incorre num verdadeiro fracasso no papel como educador. Por certo, a afetividade, assim sendo, se aproxima da cognoscibilidade daquilo que se propõe a ensinar e aprender. Logicamente, ensinar e aprender, por certo, não se dão fora da atividade de pesquisa. Evidentemente, tal relação não se sobrepõe a mesma autoridade, onde não se perpetua a falsa premissa de que por ser próximo, possa existir a relação de afetividade que se imponha como obstáculo ao cumprimento do dever ético do professor no usufruto de sua autoridade, portanto, exigindo assim uma relação leve, mas também muito madura do ponto de vista ético (Freire, 1996).

Ensinar, segundo esta noção, supera os receios dos educadores quanto a expressar afeto pelos seus alunos. Neste sentido, desenvolver uma relação em que se mostra o bem querer aos seus alunos é um ingrediente de importante peso e valor na relação do ensinar, além de indispensável no processo educativo. Assim, não há lógica efetiva quando um educador se esconde por trás de uma máscara de austeridade e distanciamento, mas se faz plena com a sua aproximação e a capacidade de ensinar se relaciona com a prática de aprender. Portanto, a dimensão da aprendizagem está muito além das práticas desenvolvidas dentro de sala de aula e se estendem a uma intervenção que supera as quatro paredes, alcançando a esfera do social. Estas reflexões supra postas nos levam, facilmente, a concluir que ensinar demanda tomar nota que a educação se constitui numa forma de intervenção no mundo. A partir desta lógica, coloca-se que o educador de linha autoritária afoga a capacidade de construção e liberdade do aluno, fazendo com que o espaço de crescimento dele seja radicalmente reduzido. O pensamento de Paulo Freire propõe uma dura

crítica a postura pedagógica do educador que cristaliza a forma de pensar e centra-se sobre a hierarquia do saber.

Brandão (2018) converge com o ponto de vista de Paulo Freire, ao compreender os lugares entre ensinar e aprender, falando que no processo educativo há os espaços onde ninguém ensina, mas todos podem aprender com e entre todos. Este ponto de vista coloca ainda que todos se ensinam, numa perspectiva de valorização dos saberes prévios e da cultura, da mesma forma que aprendem e ao mesmo tempo em que trocam e dividem os seus valores, seus saberes, as suas experiências e suas vivências. Em sua fala, a missão de “monitor”, “alfabetizador” ou um “educador” se constitui na facilitação e no envolvimento nos processos, destacando o que os alunos já trazem consigo aprendizados de sua vida e de seu cotidiano, assim cada um pode se envolver no processo de ensinar e aprender, nos quais podemos e devemos desenvolver nas situações, tanto quanto possível, a tomada de iniciativa, trazendo um olhar de pensar esta realidade. O que se sabe, com suporte nisso, torna-se uma proposta, jamais uma imposição. Ademais, ensinar e aprender opera-se segundo uma visão que leva em conta um novo conhecimento seja conduzindo os trabalhos dos grupos, todavia persistindo na prática pedagógica de situar que quem educa, convida e dialoga, considerando o que se vive e se cria e, de modo algum, as imposições de antevistas e/ou concepções prévias. A pedagogia da liberdade do conhecimento supera a ditadura de uma relação hierarquizada vertical.

Cotta (2021), a partir de sua perspectiva sobre a obra de Paulo Freire, propõe uma visão de liberdade, correlata ao desenvolvimento humano numa perspectiva espiritual, vista sob o olhar de dois aspectos fundamentais da obra do autor, mediante dois elementos, onde o primeiro, a psiquê do indivíduo e a intimidade e a constituição do mundo que o cerca; e, por último, o aperfeiçoamento do que ele chamou de dimensão espiritual humana através da educação que traz liberdade. Sabendo disso, a lógica e visão de mundo de Paulo Freire, é concebida segundo uma compreensão humanista, atendendo a um olhar sobre o amor e a razão. De acordo com Cotta (2020) a visão de Paulo Freire:

[...] concebe o processo educacional por um viés humanista. Esse humanismo freiriano se reflete em uma práxis educacional que valoriza e reconhece as potencialidades do ser educando, como o amor e a razão. Para o educador brasileiro, a educação deve abranger a totalidade do ser, sem fragmentá-lo na concepção de um sujeito dicotômico. Por isso, o amor e a razão devem ser elementos indissociáveis na prática pedagógica (p. 50).

Por conseguinte, o comprometimento com a ação vai além da transmissão de saber, além das proposições preconcebidas e de prática globais, propostas pela educação bancária; está mais profunda do que a educação que se propõe a sustentar uma ação frígida postura diante dos alunos; ou mesmo ainda não se prende a as diretrizes previstas na letra fria de um currículo, posto que ensina a pensar de maneira reflexiva sobre o objeto da coisa, onde ainda se supõe a dar vazão a liberdade e autonomia dos alunos. Assim, a perspectiva freiriana reconhece que insta aos educadores estimular os sonhos impossíveis e do mesmo modo, não podemos olvidar quem sonha com o direito de poder sonhar. Ressalta-se que a todo instante, lidamos com pessoas, não com objetos, tampouco com cascas vazias, sem sonhos, sentimentos, afetos, memórias ou esperanças. A visto disso, como educador, não podemos fechar os olhos para o fato de que a educação se constitui numa relação que não está alheia às afetividades que construímos e ao compromisso que fazemos isso no ambiente escolar. Do mesmo modo, esta afetividade está diretamente ligada a qualidade e entusiasmo do educador para com a vida, isto é, não numa consideração afetuosa que atravessa sua capacidade de ver e avaliar os alunos, mas numa capacidade permanente por se manter curioso sobre o mundo, pois a alegria e o entusiasmo fazem parte do processo de busca pelo conhecimento. Assim, a experiência de um educador está inevitavelmente ligada a experiência de seus alunos, num processo de influência de mão dupla. Do lado do educador, reconhece-se ainda o impacto desta importante influência causadora na presença dele na vida dos alunos:

Contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (Freire, 1996, p.78).

É necessário, com efeito, ao educador, estar atento as dinâmicas presentes em sala de aula, que atuam entre seus alunos e, principalmente, a inspirar confiança neles, ensejando momentos a aprender, se esforçar e fazer melhor, assim sendo, recordarmos, a partir do pensamento freiriano, que aprender segundo a lógica social se faz mediante as nossas práticas cotidianas, em qualquer ambiente. As brincadeiras entre os amigos, as experiências familiares, a rua e entre outros representam, por vezes, espaços para construção do saber até mais intensos e duradouros, posto que são fruto das vivências cotidianas, vivas e oriundas de testemunhos autênticos e não meramente de uma repetição mecânica.

Pensar e repensar as práticas pedagógicas no cotidiano se torna um imperativo. Nesta direção, outros pesquisadores (Prigol & Behrens, 2020) assinalam uma visão necessária e constante:

[...] os educadores começaram a alertar que a educação e a formação precisam passar por uma reforma, exigindo do profissional ou do professor formação continuada que possibilite a (re)construção e religação dos saberes e desenvolvimento de competências condizentes com as exigências da contemporaneidade (p. 6).

Torna-se importante refletir, a partir disso, que tais valores e princípios são indispensáveis na construção de uma sociedade justa, posto que tanto a autonomia quanto a própria liberdade permitem o ser humano em sua plena possibilidade de busca de se fazer pessoa, de ter a caneta de escrever a sua própria história em suas mãos, de ter, inclusive voz e vez e de se fazer sujeito ativo em sua própria vida. Evidentemente, dialogar sobre práticas, culturas e saberes é um processo, constituído de etapas. Notamos, neste sentido, que este processo é intensamente desafiador, mas ao mesmo tempo necessário, pois somente assim é que podemos ser agentes de mudanças e tomadas de atitudes diante do mundo no qual estamos inseridos. Por este ângulo, o legado de Paulo Freire, seus ensinamentos e, sobretudo, o lugar de diálogo entre a autonomia e a liberdade como efervescentes dentro da práxis pedagógica e do processo educativo, testemunham conclusivamente acerca da relação existente entre a alegria essencial à toda e qualquer atividade educativa e a esperança. Diante disso, refletir sobre a práxis pedagógica na atualidade também significa favorecer espaços onde essas mesmas práxis deem vazão e lugar a esperança de que educadores e alunos possam compartilhar juntos seus saberes, aprendizados, inquietar-se, produzir e juntos da mesma forma superar toda e qualquer forma de barreira ao exercício da alegria.

Considerações finais

O propósito desta escrita se faz não pela pesquisa em si, pura e simples, mas pelo processo contínuo de busca e aprimoramento da arte de educar e aprender. Logo, tecer reflexões sobre a obra de natureza pedagógica freiriana e sublinhar significativas reflexões acerca da pedagogia da liberdade e autonomia se fazem úteis, acima de tudo por proporcionar a lógica do pensar do papel do educador. Ensinar e educar jamais consistirá numa dinâmica unilateral, posto que ocorre em sua fluidez num processo contínuo de ambas as partes, sem os quais não se há a relação educativa. Assim, educador e aluno juntos, fazem parte da relação do ensino, cuja função ambos atuam. Indubitavelmente, a arte

de ensinar e aprender, correspondentes ao papel do educador na atualidade, se constrói na relação um com o outro. Deste mesmo modo, ensinar e aprender requer também uma importante habilidade a ser desenvolvida: a de escutar.

A prática educativa, por muito tempo, foi relegada ao estado informe de relação com que os educadores mantinham em respeito ao objeto de ensino, a saber: os alunos. A matriz intelectual única a ser desenvolvida em sala de aula estava relegada as mãos dos educadores e seus pedestais de opulência. Estes educadores se limitavam a ser conhecidos como uma espécie de manufatura, ou fábrica do saber, onde apenas lhe era permitido transmitir as questões educacionais aos produtos, os alunos. Atualmente, percebemos que a educação não se trata de um simples produto, tampouco não se faz numa relação simplória de se fazer pessoa. O objeto cognoscente é constituído a partir de uma dialética de saber que se pressupõem o valorizar das potencialidades dos alunos, facilitados pelo saber profissional do educador. Por consequência, vale a nota que parte da missão do educador em sua prática pedagógica é inspirar, fomentar e despertar o interesse dos alunos em aprender, desenvolvendo o gosto pela educação. Tais missões, valores e práticas acabam por se configurarem em termos semelhantes com a própria obra de Paulo Freire: atemporais.

Evidentemente, a teoria de Paulo Freire supõe um romper de paradigmas tradicionais, constituídos na base de uma educação que era vista como necessária, mas não era pensada de maneira crítica do ponto de vista de quem se aprendia, tampouco daqueles que tinha a missão de educar. O resultado disso, como podemos pensar hoje em dia, se traduz, justamente, num tipo de pessoa que não se instiga a sonhar, a buscar pelos seus objetivos pessoais, ou ainda a simplesmente aprender a aprender. O seu pensamento navega por águas onde as quais realmente produz um saber significativo para a educação, uma vez que fomenta práticas de liberdade e autonomia. Na ótica freiriana, isso, de fato, é ter uma educação de qualidade.

Ora, a educação é um processo substancial para a constituição de uma sociedade com valores justos, igualitários e que prezam pelo desenvolvimento de cada indivíduo. A partir disso, não há como pensar em uma sociedade igual para todos se não valorizarmos uma educação de qualidade. Educação esta que nos permite ter uma visão crítica da realidade que nos permeia, de uma educação que nos dá lugar voz e vez.

Analisando a obra de Paulo Freire, podemos verificar a sua contribuição no nível da pedagogia para o desenvolvimento da própria educação, sabendo ainda que essa contribuição corre em paralelo com a sua militância política. A despeito disso, podemos ter uma leitura real da visão de Paulo Freire, colocando a parte a sua visão de política. Penso que podemos analisar a realidade como ela o é e como a educação pode ser pensada, colocando a parte essa visão política e aí nos permitimos a “licença poética” de discordar da visão de Paulo Freire, ao pensar que nem toda ação se constitui em um ato político. Assim

sendo, sabemos que a educação pode garantir uma visão macro de toda essa realidade, elucidando o indivíduo das questões que permeiam a sua própria vida.

A pedagogia da autonomia ensina a abrir o papel do professor como algo muito além do que obedecer a um conteúdo pré-estabelecido dentro de um currículo, mas também ensinou que a educação pode ser pensada numa prática de sonhar e ter esperança, sobretudo numa relação ética constitutiva humana. Do mesmo modo, a pedagogia da autonomia também chama a atenção para os discursos silenciosos, transmitidos segundo as práticas e operacionalização institucionais e políticas públicas vistas em como as escolas são cuidadas, do ponto de vista físico. Esta questão, chama a atenção para as mensagens, mas sobretudo para o não falado, mas ainda assim visível e sentido e trata de discursos e sentidos que apesar silenciosos, transmitem valores e mensagens.

Parafraseando as palavras de Paulo Freire, podemos problematizar que a esperança é um impulso natural mais que necessário, onde sua oposição se constitui ao próprio contraponto da vida. Nesta perspectiva, a esperança é um tempero indispensável à experiência histórica, cuja própria existência permite a história e não um puro determinismo, posto que não somos frutos do acaso, mas de nosso contexto com certo poder pessoal de nossas próprias escolhas. Assim, passado, presente e futuro se tornam uma mesma linha e, por certo, se problematizar o passado e o presente é pavimentar uma estrada para o futuro.

Para tanto, a reflexão sobre os valores e ideias sustentados pelo autor, ganham particular destaque, posto que é pensando de maneira crítica, fluida, cognoscente e contextualizada a realidade de ontem e de hoje, que lançaremos fundamentos para as práticas pedagógicas do amanhã.

Referências

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Borges, A. M. H; Rezende, E. F; Ferreira, L. L. A. (2021). Autonomia e esclarecimento em Paulo Freire: questões necessárias à educação pautada na prática da liberdade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(3), 196–208.
<https://doi.org/10.51891/rease.v7i3.769>
- Brandão, C. (2018). *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar*. 1ª edição. Editora ideias & letras.
- Cotta, D. (2021). Liberdade transcendente: Interfaces entre a educação e a religião na cosmovisão de Paulo Freire. *Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, 19(4), 34-54.
<https://doi.org/10.18224/cam.v19i4.9105>.
- Cotta, D. (2020). A arte de ensinar: a valorização das potencialidades do educando. In: J. M. Abreu, P. R. Padilha (Org.). *Aprenda a dizer a sua*

palavra: artigos produzidos durante o curso da EaD freiriana do Instituto Paulo Freire. Instituto Paulo Freire.

- Estevam, E. C. (2020). O diálogo em Freire: um estudo a partir da aula de Sheila Ceccon sobre a disponibilidade para o diálogo na prática pedagógica. In: J. M. Abreu, P. R. Padilha (Org.). *Aprenda a dizer a sua palavra*: artigos produzidos durante o curso da EaD freiriana do Instituto Paulo Freire. Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P.; Secretaria Municipal de Educação. (2022). Aos que fazem educação conosco em São Paulo. *InSURgência: Revista De Direitos E Movimentos Sociais*, 8(1).
<https://doi.org/10.26512/revistainsurgncia.v8i1.41763>
- Kant, I. (1983). *A crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburguer. 2º ed. Abril Cultural.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Prigol, E. L.; Behrens, M. A. (2020). Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 5–25. <https://doi.org/10.21814/rpe.18566>
- Rosa, A. C. S. (2011). *De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC*. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara Universidade Estadual Paulista Araraquara.
- Tunes, E; Pedroza, L. P. (2007). O silêncio ou a profanação do outro. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais*. v. 9, p. 16-24.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Formação social da mente*. 7ª ed. Martins Fontes.

Educação, democracia e ensino da arte no contexto de pandemia

Education, Democracy and Art Teaching in the context of a pandemic

96

Recibido: 16/02/2022

Aprobado: 03/11/2022

Luciana Moraes Soares¹

Resumo

O presente trabalho é fruto dos estudos realizados na disciplina Ética, Democracia e Educação do programa de Mestrado em Educação da Universidad de la Empresa (UDE- Montevideo), a partir da análise das obras Escola e democracia e Educar na era planetária, dos autores Saviani (2012) e Morin (2003) respectivamente, bem como da interlocução entre os teóricos Galeano (2020), Touraine (2011), Calligaris (2021), Barbosa (2005; 2011) e Sibilia (2012). Para a realização deste trabalho, foram utilizados referenciais teóricos em livros e vídeos, disponíveis no Youtube. Este trabalho visa socializar algumas reflexões quanto ao ensino da arte sob a ótica de uma disciplina de resistência problematizadora da contemporaneidade, no contexto de pandemia. Apresenta também alguns desafios e inquietações impostos pela pandemia, sendo que a pandemia nesse cenário, pode ter proporcionado a quebra de paradigma em relação a utilização das tecnologias nos planejamentos didáticos, ao mesmo tempo, em que se configura como uma proposta excludente.

Palavras-chave: educação, ensino de arte, tecnologia, pandemia

Abstract

The present work is the result of studies carried out in the Ethics, Democracy and Education discipline of the Master's program in Education at the Universidad de la Empresa (UDE-Montevideo), from the analysis of the works Escola e democracia and Educar na era planetária, by the authors Saviani (2012) and Morin (2003) respectively, as well as the dialogue between theorists Galeano

¹ Especialista em Arte (UFPel). Tradutora/Intérprete de Libras (Unintese). Licenciada em Artes Visuais (Uninter). Docente na Rede Pública de Educação de Dom Pedrito -RS.

(2020), Touraine (2011), Calligaris (2021), Barbosa (2005; 2011) and Sibilia (2012). To carry out this work, theoretical references in books and videos, available on Youtube, were used. This work aims to socialize some reflections on the teaching of art from the perspective of a discipline of resistance that problematizes contemporaneity, in the context of a pandemic. It also presents some challenges and concerns imposed by the pandemic, and the pandemic in this scenario may have provided a paradigm shift in relation to the use of technologies in educational planning, at the same time, in which it configures itself as an excluding proposal.

Keywords: education; art education; technology; pandemic

Introdução

Este trabalho está embasado principalmente nas obras Escola e democracia e Educar na era planetária, dos autores Saviani (2012) e Morin (2003), respectivamente, sendo que a partir dessa base sólida, se propôs a interlocução com outros teóricos igualmente intrigantes como, por exemplo, Galeano (2020), Touraine (2011), Calligaris (2021), Barbosa (2005; 2011) e Sibilia (2012).

A pandemia trouxe mudanças significativas para o mundo. A necessidade do isolamento social impôs outras formas de viver e de se relacionar na sociedade. Percebemos que a contemporaneidade nos provoca, assim como a arte, a pensar criticamente sobre o cotidiano, proporcionando experiências (nem sempre agradáveis) de uma realidade digital, na qual tudo se torna virtual, inclusive a educação, as redes se tornaram paredes (Sibilia, 2012).

Com a implantação do ensino remoto, houve a inserção efetiva da tecnologia no ambiente escolar, aliás, pode-se dizer que o ambiente escolar, tornou-se virtual. Com isso, surge uma nova maneira de desenvolver o trabalho docente, da mesma forma, os estudantes precisaram encontrar novas formas de estudar. Neste sentido, as alterações advindas da pandemia podem ter proporcionado quebra de paradigmas em relação a utilização da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem.

Para refletirmos sobre as transformações ocorridas na educação no contexto de pandemia, utilizaremos o ensino da arte como ponto de partida, pois trata-se de uma área de conhecimento que permite um olhar poético sobre os acontecimentos do mundo, e também por estar num conjunto de disciplinas resistentes às imposições de um sistema educativo norteado pela economia.

Ainda no que tange ao ensino da arte, é importante destacar, que o texto faz referência a apenas uma das quatro linguagens artísticas, nesse caso aborda o ensino das artes visuais. Já em relação a palavra tecnologia, o conceito utilizado aqui diz respeito aos instrumentos e ferramentas com base digital e que utilizam a internet como meio de divulgação. Esse conceito vem da definição das chamadas TDIC (tecnologias de informação e comunicação), que já são recorrentes na área educacional, sendo que no contexto de pandemia novos termos e definições passaram a integrar o rol de nomenclaturas que integram esse conjunto, como por exemplo: ensino remoto, aula híbrida, sala de aula invertida, plataformas, entre outros.

Não será feita uma análise aprofundada desses termos; a intenção é apenas provocar uma aproximação sobre a gama de possibilidades que os instrumentos tecnológicos oferecem ao âmbito educacional, partindo do princípio democrático, ou seja, sem querer impor esse ou aquele instrumento, apenas abrir espaço para uma possível discussão a respeito de questões latentes no cotidiano escolar.

O texto está estruturado em dois momentos. Sendo assim, inicialmente será necessário contextualizar histórica e socialmente o ensino da arte no Brasil através de um viés metodológico, de forma breve, pois não é objetivo deste trabalho um aprofundamento sobre as metodologias utilizadas na disciplina das artes visuais. Num segundo momento abordaremos alguns desafios e inquietações impostos pela pandemia, a partir dos conceitos apresentados por Morin (2003) e Saviani (2012), perpassando algumas reflexões encontradas em Galeano (2020), Touraine (2011) e Calligaris (2021), bem como em Barbosa (2005; 2011) e Sibilia (2012).

Contextualização quanto ao ensino da arte

O ensino da arte no Brasil está alicerçado na Proposta Triangular sistematizada pela educadora Ana Mae Barbosa na década de 80, situada nos três pilares do fazer, fruir e contextualizar obras de arte, essa proposta possibilita uma prática voltada para o desenvolvimento estético do aluno, Barbosa (2005). Essas dimensões foram ampliadas com o advento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), passando a incluir estesia, reflexão e expressão, ampliando com isso, a gama de possibilidades para o trabalho em sala de aula.

Com o advento da união entre arte e tecnologia Barbosa (2011) projetou a expressão “arte tecnologizada”, para definição do que se refere principalmente à arte contemporânea, construída muitas vezes de forma híbrida, como por exemplo, a videoarte. Seguindo na linha da arte-educação nos deparamos com as colocações de Hernández (2007) quando argumenta que “ensinar é um ato performático”, ainda se destaca que:

O professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa à aprendizagem. Neste sentido, o professor é mais um “DJ” do que um diretor de orquestra. São importantes essas colocações porque a educação está em crise. Crise esta que poderia ser resumida pelo fato de que muitos estudantes apresentam resistência à maneira como recebem o ensino na escola e pelo fato de que muitos professores não querem aprender outro modo de ensinar diferente do que sempre utilizaram. (Hernández, 2007, p. 16).

Na tentativa de superação dessa crise, vivemos momentos históricos na educação como a Escola Nova, sendo que nesta perspectiva segundo Saviani (2015, p. 9), “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Nos deparamos então, com as reflexões no sentido das chamadas metodologias ativas, centrando o processo ensino e aprendizagem no estudante (Moran, 2020). Nessa concepção, o professor tem papel importante no planejamento e gestão das atividades, as quais devem estar articuladas com a realidade dos estudantes, mas não interfere no desenvolvimento propriamente dito, sendo que os estudantes devem assumir o controle. Sob essa perspectiva, podemos perceber que o papel do professor passa a ser de mediação no cenário educacional, estimulando o desenvolvimento do protagonismo estudantil através de diferentes ferramentas e instrumentos, como por exemplo, a tecnologia disponível.

Considerando a contemporaneidade, com os avanços tecnológicos e a diversidade que permeia a sociedade, adentramos no conceito de era planetária (Morin, 2003). Para melhor entendimento, é importante esclarecer que esse conceito é mais abrangente do que o conceito de globalização, diz respeito ao planeta no qual habitamos, perpassando todas as dimensões da vida humana.

Nas palavras do autor,

A Terra não é só o lugar onde se espraia a globalização, mas uma totalidade complexa física/biológica/antropológica. Em outras palavras, é preciso compreender a vida como consequência da história da Terra e a humanidade como consequência da história da vida na terra. A relação do ser humano com a natureza e o planeta não pode ser concebida de um modo redutor, nem separado como se desprende da noção de globalização, porque a Terra não é a soma de elementos disjuntos: o planeta físico, mais a biosfera, mais a humanidade; a relação entre a Terra e a humanidade deve ser concebida como uma entidade planetária e biosférica (Morin, 2003, p. 63-64).

Portanto, podemos entender que a educação faz parte dessa entidade planetária, sendo talvez um dos elementos mais importantes, de tal forma que é imprescindível refletir sobre ela a partir do nosso próprio fazer docente. O entrelaçamento entre arte e tecnologia pode ser um fator positivo para alavancar essa reflexão, alicerçada na democracia que deve permear a educação, possibilitando o desenvolvido desse entendimento planetário sobre a vida humana.

Nesse sentido, o autor revela que a educação além de possuir uma função social, possui uma missão. Missão essa que perpassa os conteúdos de sala de aula, mas vai muito além, diz respeito à construção de cidadão. Para tanto, é necessário que todos os envolvidos nesse processo conheçam o conceito de cidadão, pois não basta estar no mundo, é urgente agir (no) e pelo mundo.

Assim, segundo Morin (2003),

A missão da educação para era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (Morin, 2003, p. 98).

Nesse viés, como poderá a educação forjar tal cidadão? Que seja ao mesmo tempo protagonista da sua vida, consciente dos acontecimentos nos níveis macro, meso e micropolítico e criticamente comprometido com a civilização?

Bem, o currículo escolar deveria proporcionar condições e discussões para essas demandas, mas na prática o que normalmente encontramos são professores lutando para atender a burocracia imposta pelos sistemas de ensino, pois a bem da verdade, o engessamento atua em prol de

sobrecarregar os profissionais da educação para que permaneça o status quo.

Pois, conforme Saviani (2012), “nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (Saviani, 2012 p. 4).

Nessa relação simbiótica entre educação e sociedade, reforça-se a existência dos ninguéns (Galeano, 2020). Já não basta falar sobre métodos e metodologias, é mister a implementação eficaz de disciplinas que perpassem as questões planetárias (Morin, 2003).

Nessa concepção, encontra-se a disciplina de Arte, a qual, embora seja recente no currículo escolar, frequentemente enfrenta tentativas de supressão, como as alterações apontadas pela Medida Provisória 746 (Brasil, 2016). Configura-se, portanto, como uma disciplina de resistência.

A arte abarca a cultura de um povo, através dela conhecemos a história, valorizamos o intangível e refletimos sobre o mundo. O ensino de Arte enquanto disciplina na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, está dividido nas quatro linguagens: artes visuais, teatro, dança e música, sendo que neste ensaio o foco de debate será a primeira linguagem.

Na perspectiva das artes visuais, encontramos o que denominamos arte contemporânea, com toda gama de produções dialógicas e tecnológicas.

A temática arte e tecnologia e seus desdobramentos vem sendo amplamente estudadas nos últimos anos, principalmente a partir da década de 80, quando muitos pesquisadores passaram a buscar informações e soluções para inquietações nessas áreas, Carvalho e Nunes (2010) apontam que:

Tecnologia é mais uma possibilidade de ação educacional. Nesta era em que os estudantes criam páginas na web, animações, gráficos, vídeos, é visível a força da Arte e Tecnologia convertendo-se em um novo meio de linguagem. As novas tecnologias digitais enriquecem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade atual complexa que está em construção. (Carvalho; Nunes, 2010, p. 1).

Principalmente no que tange às TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação), é cada vez maior a adesão pela utilização de ferramentas diferenciadas na sala de aula.

Segundo Morin (2003),

De mãos dadas com a ideologia do progresso, com o impulso e a aceleração que produz a infra-estrutura das tecnologias das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), a economia se mundializa até se transformar num todo interdependente; sua dinâmica alimenta a hélice da primeira globalização até globalizar a presença cega e transbordante do quadrimotor: ciência, técnica, indústria e interesse econômico (Morin, 2003, p. 83).

Nesse sentido, precisamos estar atentos para a devida utilização da tecnologia para o processo criativo dos estudantes, ou poderemos recair (sem percebermos) nas teorias tecnicistas, conforme Saviani (2012), a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da sua intervenção; “Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (Saviani, 2012, p. 13).

Essas considerações dialogam com Sibilia (2012), pois de fato a instituição escolar no modelo como conhecemos precisa de atualização, e acredita-se que uma possibilidade é a interlocução entre as “redes e as paredes”, considerando sempre a criticidade das práticas.

Podemos compreender que existe um paradoxo no que tange a utilização da tecnologia na educação. Em relação ao ensino das artes visuais, a tecnologia se restringe ao meio de apresentação de obras.

Abordaremos na sequência alguns desafios e inquietações advindas com a pandemia, seguindo no viés das relações entre arte e tecnologia.

Inquietações e desafios impostos pela pandemia

Muitos foram (e ainda estão sendo) os desafios enfrentados pelos docentes no contexto da pandemia, desde sobrecarga de trabalho até doenças psicossomáticas. Neste cenário de dilemas destacam-se as docentes mulheres que além da carga horária de trabalho remunerado passaram a exercer uma carga horária maior de trabalho não remunerado, como cuidado com os filhos e com os trabalhos domésticos, segundo informativo CEPAL (2020), na América Latina o corpo docente é formado prioritariamente por mulheres, sendo que no ensino primário ou básico elas representam 78,2 % do total de profissionais e no ensino secundário ou médio 57,8%.

Soma-se ainda, a necessidade de formação e domínio das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das aulas remotas, muitos profissionais da educação não estavam (e ainda não estão) alfabetizados digitalmente, na última pesquisa realizada na América Latina sobre ensino e aprendizagem, constatou-se que 64% dos professores brasileiros haviam recebido formação em ferramentas digitais para educação OCDE (2019) apud CEPAL (2020). Com a urgência pelas aulas online, os estados brasileiros buscaram ferramentas e plataformas digitais para tentar suprir a demanda, este foi o caso do Rio Grande do Sul - RS, que desde abril de 2020 utiliza a plataforma Google for Education, como meio para disponibilização das aulas. Mesmo com a utilização da referida plataforma, o alcance aos estudantes chega a 82%, segundo informação da Secretaria de Educação SEDUC-RS (2021), este foi o maior índice de acesso à plataforma entre os 26 estados e o Distrito Federal.

As escolas e principalmente os (as) professores, recorreram a diversas maneiras para atenderem os estudantes. Basta uma rápida pesquisa na internet para encontrarmos relatos neste sentido, como: produção de materiais físicos (muitas vezes custeados com recursos próprios), visitas nas residências dos estudantes, seleção e envio de apostilas, indicação de tarefas em páginas específicas da internet, contato telefônico, acompanhamento pelas redes sociais, apenas para citar alguns exemplos.

Além dessas questões, as três forças não sociais, constituídas pela ecologia, individualismo e o novo feminismo, conforme Touraine (2011), tiveram, por assim dizer, destaque mundial. Obviamente não se trata de uma perspectiva positiva, pelo contrário, a questão da ecologia como bem apontado por Touraine (2011) trata da sobrevivência do planeta, ou seja, é um tema de extrema importância. Os estudos sobre as mudanças climáticas, desmatamentos e aquecimento global não são muito animadores e por isso precisam de dedicação e ação.

Em relação a esse tema, Morin (2003) argumenta:

A crise ambiental e sua articulação retroalimentadora com a pobreza, a violência organizada, e as migrações compulsivas mostram claramente que o fenômeno capital de nosso tempo, denominado “globalização”, é um fenômeno que contém ingredientes autodestrutivos, mas ao mesmo tempo, contém também os ingredientes que podem mobilizar a humanidade para a busca de soluções planetárias baseadas na necessidade de uma antropolítica (Morin, 2003, p. 88).

Já em relação ao que denomina novo feminismo, Touraine (2011) infere que é uma força adormecida, uma vez que não está em evidência, sendo percebida na verdade, pela exclusão da mulher de alguns espaços, como a política por exemplo.

Em relação ao individualismo, além de ser um traço de personalidade, pode ser entendido também como uma escolha. Uma escolha feita conscientemente pelo indivíduo, no sentido de se preocupar somente com suas próprias necessidades e desejos, sem considerar os demais. Aqui, podemos citar os diversos posicionamentos contra o isolamento social e ao uso de máscara, bem como, à falta de empatia e respeito pelo trabalho docente realizado no modelo remoto, prezando apenas pela manutenção da engrenagem financeira.

Talvez um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes, tenha sido a utilização da tecnologia. Rapidamente a escola se tornou digital, tanto os professores quanto as famílias precisaram se adaptar a uma nova realidade.

Com a imposição da pandemia, experimentamos na prática o conceito de era planetária apresentado por Morin (2003), desta forma:

A ciência, a técnica e o desenvolvimento econômico, que pareciam ser o motor de um progresso seguro, revelam suas ambivalências. Enquanto a noção de progresso se tornou incerta, as redes de comunicação em tempo real permitem revelar e observar os males de nossa civilização, ali onde resultados positivos eram esperados. Dessa forma, os problemas considerados periféricos transformaram-se em problemas centrais, problemas que eram chamados de “privados” ou “existenciais” tornaram-se problemas políticos, e os problemas não-econômicos tiveram, de repente, de buscar uma solução econômica (Morin, 2003, p. 84).

Os problemas políticos e econômicos foram sentidos em todos os cantos do planeta, de tal forma que os ninguéns (Galeano, 2020) foram, sem dúvida, os mais afetados pela pandemia, destacadamente aqueles que não possuíam acesso à tecnologia e as redes de comunicação.

As redes de comunicação foram acessadas incessantemente diuturnamente, revelando verdades e inverdades. Converteu-se em um novo meio de trabalho para milhares de pessoas em diferentes tipos de nomenclaturas como home working, teletrabalho, trabalho remoto, entre outros. Independente do nome que tenha recebido, na prática o que acarretou foi uma séria dificuldade em estabelecer limites entre trabalho e

vida privada. De repente a vida privada se tornou pública e a noção de tempo e espaço foi alterada.

No campo educacional não foi diferente, subitamente, as aulas passaram a acontecer em ambiente online, professores aprenderam técnicas de produção de conteúdo digital, aumentando consideravelmente o tempo de dedicação ao trabalho.

Sendo assim, a utilização da tecnologia como principal ferramenta para o desenvolvimento das aulas, se apresentou como um desafio e uma inquietação ao mesmo tempo. Desafio, em relação as dificuldades de manejo e domínio técnico das ferramentas. Inquietação em relação à população sem acesso às ferramentas tecnológicas, fazendo com que aumentasse a lacuna entre os mais e os menos favorecidos.

Trazendo novamente as reflexões de Saviani (2012), temos:

Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito que caracteriza a sociedade (Saviani, 2012, p. 30).

Obviamente, as famílias mais abastadas, tiveram condições de manter ou inclusive melhorar a condição educacional dos seus filhos, enquanto as populações de baixa renda sofreram com dificuldade de acesso a educação, aumentando a vulnerabilidade dessa população.

Justamente nesse momento de incerteza, o país sentiu as transformações ocasionadas pela consolidação de uma política de direita, com isso, houve um enfraquecimento das políticas públicas que visavam atender minimamente a população carente.

O campo de estudos das políticas públicas se constitui como um espaço interdisciplinar, pois são diversas as áreas que interferem e sofrem interferência das ações do Estado nesse âmbito. O enfraquecimento das políticas públicas pôde ser percebido inicialmente nas ações de combate à pandemia, e posteriormente, nas demais áreas como por exemplo, na educação. Essas atitudes autoritárias, revelaram um sistema político nem sempre democrático (Touraine, 2021).

Dentro deste cenário, as áreas mais atingidas, via de regra, são aquelas que instigam a reflexão crítica, as quais são consideradas desnecessárias, obsoletas ou sem aplicação, pois vão na contramão da fabricação de mão de obra técnica para alimentar a máquina da economia.

Pois, segundo Saviani (2012)

A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (Saviani, 2012, p. 76).

Para Morin (2003),

No caso da ação revolucionante, seu objetivo consiste em criar as condições nas quais a humanidade se aperfeiçoe como tal numa sociedade-mundo. Essa nova etapa só poderá ser alcançada revolucionando amplamente as relações entre os homens e a tecnoburocracia, entre os homens e a sociedade, entre os homens e o conhecimento, entre os homens e a natureza (Morin, 2003, p. 101).

A arte em suas manifestações pode ser entendida como parte desse movimento revolucionário na educação. Logicamente caracterizada como um desafio no atual contexto, pois foi uma das áreas atingidas economicamente. Desde o começo da pandemia e a necessidade do isolamento social, os artistas em geral precisaram se reinventar na tentativa de sobreviver à crise. Muitos recorreram a tecnologia, utilizando as redes sociais como espaço de mediação com o público, nesse movimento gerou-se uma nova possibilidade de acesso e participação em eventos de diferentes formatos. Atualmente, sem sair de casa é possível assistir a uma peça de teatro ou participar de uma *live* musical.

No que tange ao ensino da arte nas escolas de Educação Básica, durante o ensino remoto, foi possível uma maior aproximação com a arte. Principalmente em relação às produções da arte contemporânea, ou arte tecnologizada (Barbosa, 2011).

O desenvolvimento de aulas instigantes que promova a produção de trabalhos digitais se apresenta como uma possibilidade metodológica híbrida, proporcionando novas formas de ver, ouvir, pensar e processar os conceitos deste mundo contemporâneo, uma vez que o estudante passa a ser o agente, o protagonista da ação.

Segundo Saviani (2012, p. 72), trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Utilizar ferramentas e materiais que possibilitem um maior engajamento dos estudantes, e conseqüentemente desenvolver atividades contextualizadas com a contemporaneidade vem ao encontro de umas das bases de apoio aos docentes apontadas pelo informe CEPAL (2020) como prioridade: “apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación

metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando una apertura del currículo hacia lo lúdico y contextualizando la situación vivida” (CEPAL, 2020, p. 13).

Neste sentido, será necessário que tanto o sistema educativo quanto os gestores das escolas participem desse movimento, possibilitando que os esforços realizados durante este período sejam incorporados como melhorias metodológicas e pedagógicas nos currículos, de forma que o desenvolvimento tecnológico adquirido devido à crise sanitária, permaneça no cenário educacional.

Para Morin (2003), é preciso, também, perceber que o desenvolvimento deveria ter como finalidades: viver com compreensão, solidariedade e compaixão. Viver melhor, sem ser explorado, insultado ou desprezado. Isso supõe que, no prosseguimento da hominização, exista necessariamente uma ética do desenvolvimento, sobretudo porque já não há uma promessa e uma certeza absoluta de uma lei de progresso.

Por último, é preciso incluir entre as finalidades precedentes a busca da plenitude e da completude do indivíduo, que se efetiva através da música, da poesia, da mística e das artes em geral (Morin, 2003, p. 105-106).

Tais colocações, vão ao encontro das ideias de Calligaris (2021), quando compara a vida a uma obra de arte.

Assim, “a missão supõe, evidentemente, fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano. A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor” (Morin, 2003, p. 99).

Nesse sentido, talvez seja necessário que os docentes desenvolvam um senso estético, artístico ou poético, com objetivo de cumprir a missão conferida à educação, além de doar sua energia ao trabalho. Porém não basta uma energia mansa, ou agitada (sem rumo), segundo Galeano (2020).

Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam, nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto, pega fogo (Galeano, 2020).

Essa energia precisa ser utilizada na medida certa para contagiar aos demais, de forma que desperte o interesse e motivação no desenvolvimento de um trabalho comprometido em fazer a diferença no mundo, há que se desenvolver aulas de arte voltadas para a reflexão estética e crítica da sociedade na qual estamos inseridos.

Muitos professores de arte reclamam da baixa carga horária destinada à disciplina nos currículos brasileiros, a democracia do sistema educacional impõe limites para determinadas áreas do conhecimento, talvez por receio do que possa acontecer caso os sujeitos envolvidos entendam a importância das suas ações ou talvez por não considerar relevante o desenvolvimento de experiências estéticas.

Considerações finais

A pandemia trouxe duras imposições; mostrou que estamos todos interligados, ultrapassou os limites da escola e exigiu novos meios de trabalho. De certa forma, uma maior utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) já era esperada e por que não dizer planejada, porém a velocidade com que passamos a utilizá-las revelou muitas fragilidades em diferentes âmbitos, ao mesmo tempo, possibilitou novas formas de interação e atuação docente, se apresentando, portanto, como um paradoxo.

Cabe ressaltar, que este trabalho teve como objetivo apresentar algumas reflexões quanto ao ensino da arte no contexto de pandemia, no qual, ocorreram mudanças políticas, econômicas e sociais.

No campo específico do ensino de arte, a tecnologia ampliou as possibilidades de experimentação estética. Se, na realidade anterior à pandemia, a tecnologia não era vista com bons olhos, no atual contexto, passou a integrar todos os pilares metodológicos do fazer, fruir e contextualizar a obra de arte (Barbosa, 2005). Por outro lado, a tecnologia também se apresenta como um problema para quem não tem acesso a ela, de modo que a população de baixa renda foi mais uma vez marginalizada, Saviani (2012).

O entrelaçamento entre arte e tecnologia pode ser entendido como uma possibilidade híbrida de produção e reflexão crítica, além de promover a formação digital dos estudantes, uma vez, que serão os principais atores no processo. A utilização da tecnologia para produção artística já foi combatida no passado, atualmente pode ser o meio de acesso, de produção e de fruição de diferentes produções artísticas, possibilitando aos professores e estudantes um novo olhar sobre o papel da arte e da tecnologia na vida contemporânea.

Destaca-se também a necessidade de formação dos professores em relação ao letramento digital, pois muitos docentes não estavam (e ainda não estão) alfabetizados digitalmente, mesmo que algumas ações tenham sido

tomadas neste sentido, ainda estamos aquém do ideal. Nesse sentido, percebe-se uma maior fragilidade nas redes públicas mantidas pelo Estado, se compararmos com a rede privada.

Restam ainda, diversas lacunas sem respostas, possivelmente os docentes comprometidos com o processo educativo, se questionam sobre como será a prática docente nos próximos anos. Terá sido em vão toda a aprendizagem adquirida? A tecnologia será banida da sala de aula? Em relação os estudantes que não tiveram condições de acesso, o que acontecerá com eles? Constarão nas estatísticas de aumento da pobreza? E quanto aos estudantes órfãos da pandemia? A escola terá condições de acolhê-los?

Em relação à formação integral do cidadão, a educação encontra aí um grande desafio. Retomamos aqui, a questão feita anteriormente: como poderá a educação forjar tal cidadão? Que seja ao mesmo tempo protagonista da sua vida, consciente dos acontecimentos nos níveis macro, meso e micropolítico e criticamente comprometido com a civilização?

Talvez, possamos encontrar uma resposta possível na interlocução entre as propostas de era planetária (Morin, 2003), vida como obra de arte (Calligaris, 2021) e indivíduo contagiante pela vontade de viver (Galeano 2020), ou seja, enquanto docentes podemos agir como artistas, produzindo uma obra, contagiando aos demais com energia crítica, partindo do princípio que estamos interconectados, que somos todos responsáveis pelas transformações que queremos no mundo.

Referências

- Barbosa, A. M. (2005). Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. Cortez.
- Barbosa, A. M.; Coutinho, R. (2011). Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. UNESP/Redefor.
<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- Brasil. Presidência da República. Lei 13.415 Conversão da Medida Provisória nº 746. Secretaria Geral, 2016.

- Calligaris, C. (2021). Uma vida boa depende de transcendência? Vídeo. Youtube, 14 de setembro de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=PhzMXIWpPfc&t=2s>.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e e Caribe. La educación en tempos de la pandemia de COVID-19. Cepal, 2020.
- Carvalho, S.; Nunes, A (10 de agosto de 2020). Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais: uma proposta educacional inovadora. http://fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/14SimoneWoytecken.pdf.
- Galeano, E. (2020). O mundo. Vídeo. Youtube, 05 de setembro de 2021. https://www.youtube.com/watch?v=pi0LhCR_aQs&t=8s.
- Galeano, E. (2020). Os ninguéns. Vídeo. Youtube, 05 de setembro de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=soh7Uk0sMEg&t=2s>.
- Hernández, F. (2007). Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Mediação.
- Moran, J. (05 de novembro de 2018). Metodologias ativas requerem engajamento. Desafios da Educação. <https://desafiosdaeducacao.rupoa.com.br/metodologias-ativas-carecem-engajamento-institucional/>.
- Morin, E.; CIURANA, R. E. Motta, R. D. (2003). Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Cortez.
- Saviani, D. (2012). Escola e democracia. Associados.
- Sibilia, P. (2012). Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Contraponto.
- Scarton, S. (20 de março de 2021). RS registra maior índice de acesso ao Google for Education no país. Notícias SEDUC. <https://educacao.rs.gov.br/rs-registra-maior-indice-de-acesso-ao-google-for-education-no-pais>.
- Touraine, A. (2011). Depois da crise. Vídeo. Youtube, 14 de agosto de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=dLiZn84HZog&t=333s>.