

Vol. 13, 2022

UNIANCHIETA

Educação

ISSN 2177-2185

SOBRE A REVISTA

EDIÇÕES PUBLICADAS

NORMAS

CHAMADA DE TRABALHOS

CONTATO

UNIANCHIETA

Coordenador/ Editor:

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

Conselho Editorial Interno:

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Prof. Dr. Duílio Fabbri Júnior

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

Conselho Editorial Externo:

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos - Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - DEPASE / GEPEJA - Unicamp

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães - UFJF

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO. 6	
LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: impactos da internet no português como língua materna.....	12
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	21
DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA DIGITAL: ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem da anatomia dos sistemas digestório e circulatório humanos.....	42
UNIVERSIDADE PARA TODOS: O Prouni na visão dos bolsistas de uma instituição de Ensino Superior	59

APRESENTAÇÃO

A reflexão sobre educação envolve diferentes agentes, organizações, instituições e instâncias. Isso é apenas mais uma prova da pertinência de abordagens, análises e reanálises, pois, se há tantos integrantes, fica evidenciada também sua importância social e, mais que isso, a premência de atualização constante.

Esta edição da *Revista Educação* é, assim, mais um espaço de reflexão, abordagens teóricas, troca de experiências e relatos de práticas docentes construídas a partir de pesquisas e experiências nos níveis básico e superior de ensino.

O primeiro artigo desta edição é **“Psicologia Escolar no Brasil e o direito à educação”**, de Julyany Rodrigues Gonçalves e Antonio Carlos Valini Vacilotto. Os autores fazem uma retrospectiva histórica, considerando vários momentos para tratarem do referido campo teórico, naturalmente interdisciplinar.

Já o segundo texto, assinado por Marina Ariento Angelocci e Bruno Gomes Pereira, é **“Letramento digital na educação planetária: impactos da internet no português como língua materna”**. Nele, são apresentadas algumas implicações da chamada *internetês*, variação linguística construídas nos espaços digitais.

Se a discussão sobre tecnologias tem ocupado boa parte do debate sobre educação, pensar e repensar os espaços tradicionais de educação, em sua concepção arquitetônica e espacial, é a proposta de Carolina Falcão, Juliany Ferraz, Nathalya de Aguiar Prado e Silvia Vallezi, no trabalho **“Permanências e rupturas na concepção e organização dos espaços escolares”**.

O quarto texto da edição relata o processo de criação e aplicação de um atlas de anatomia humana, usado para aulas no Ensino Superior. Trata-se da contribuição de Bruna da Cruz Britto, Tiago Negrão Andrade, Amilton Iatecola, Victor Augusto Ramos Fernandes, Lilia Cavicchioli Iatecola, Marcel Fernando Inacio Cardoso e Marcelo Rodrigues da Cunha, que assinam o texto **“Desenvolvimento de uma plataforma digital: ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem da anatomia dos sistemas digestório e circulatório humanos”**. Os autores demonstram ainda a interação possível e, no caso relatado, necessária das ferramentas de educação a distância e de presencialidade.

Por fim, esta edição traz uma novidade: a seção “Revisitando”, que se propõe à releitura de trabalhos, desenvolvidos como mestrado ou doutorado, há algum tempo, mas cujos resultados reverberam ainda hoje. Assim, os autores podem fazer novas reflexões e discutir projeções realizadas no período das pesquisas e os desdobramentos que levaram a novas constatações, derivações e deslocamentos. O artigo que inaugura essa seção – a ser publicada esporadicamente, conforme submissão e aprovação de trabalhos à revista – é **“Universidade para Todos: O Prouni na visão dos bolsistas de uma instituição de Ensino Superior”**, de Maria Aparecida de Almeida.

Esperamos que a leitura desta edição possa suscitar novas reflexões, práticas docentes e reforçar a importância da educação como instância transformadora da sociedade.

Jundiaí (SP), julho de 2022.

Prof. Dr. Fabiano Ormanze
Coordenador de Curadoria do UniAnchieta
Editor da Revista *Educação*

PENSATA

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Julyany Rodrigues GONÇALVES¹
Antonio Carlos Valini VACILOTTO²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a Psicologia Escolar no Brasil e o Direito à Educação. Para tal, embasamo-nos em um modelo de crítica à sociedade capitalista, que elucida os impactos das contradições vigentes na garantia do direito à Educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação; Direitos Humanos.

Abstract

This article aims to make considerations about School Psychology in Brazil and the Access to Education; these, based in a model of criticism of capitalist society, analyzing the impact of current contradictions in guaranteeing access and the right to formal Education.

Keywords: School Psychology, Education, Human Rights.

Introdução

Concomitantemente às transformações econômicas, históricas, culturais, sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam o cenário mundial ao longo dos anos, as desigualdades sociais, a pobreza e a marginalização de grande parte da população configuram-se como os maiores duelos a serem enfrentados na atualidade.

Na contramão da Constituição Federal de 1988, que preconiza o Estado Democrático de Direito Brasileiro, os direitos básicos de dignidade da pessoa humana e da cidadania têm sido afrontados pelo descaso com as políticas públicas, o que acaba

¹ Bacharel e Licenciada em Psicologia e Pedagogia, especialista em Gestão de Pessoas, Neuropsicologia e Terapia Cognitivo Comportamental. Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Administração/Marketing pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Jornalista pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

por impedir o desenvolvimento do senso crítico e, conseqüentemente, do esvaziamento da função social das instituições educacionais, que se mantêm na constância de reproduzir as ideologias dominantes, em detrimento da superação das práticas excludentes.

Em paralelo, outras áreas de conhecimento, como a Psicologia Escolar, muitas vezes ainda amparada num modelo médico-clínico, patologizante, acabam por contribuir para o reducionismo na relação entre a Psicologia e a Educação em Direitos Humanos, acentuando a natureza individual dos chamados problemas ou transtornos de aprendizagem, de forma descontextualizada, contribuindo sobremaneira ao fracasso dos fenômenos educacionais.

Isso posto, o presente artigo almeja elucidar reflexões acerca do Direito à Educação, de forma a abrir caminhos que salientem práticas para além dos fenômenos educacionais em si, por meio do reconhecimento das bases sociais, históricas, políticas e econômicas, que interferem na formação da subjetividade e nos processos pedagógicos, ampliando os horizontes da compreensão e da superação das desigualdades sociais.

O direito à educação

É sabido que as políticas públicas são resultantes do contraponto entre necessidades, resistências e reivindicações de boa parte da população contra os interesses das forças elitistas situadas historicamente, sendo, portanto, carregadas de intencionalidades.

A Educação, considerada como uma das tarefas elementares do Estado, assim como a Saúde e a Segurança Pública, não se configuraram como Direitos num estalar de dedos. Ao contrário, no processo de formação capitalista da sociedade brasileira diversos fatores instigaram o certame sobre o papel da educação no Brasil.

A desigualdade social e a exclusão das classes não elitizadas foram fundamentadas ao longo da história do Brasil pelas necessidades e interesses das classes dominantes, presentes desde a dinâmica da economia do período colonial (1500-1815), que direcionava a Educação exclusivamente para as classes dominantes.

A partir da Constituição de 1824, a Educação passa a ser mencionada como dever do Estado. No entanto, somente a partir da Revolução de 1930, que a dimensão pública da Educação passou a ser considerada.

A partir de então, contextualizada com os momentos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais vigentes em cada período, o Direito à Educação no Brasil aos poucos foi ganhando um viés mais amplo, porém sempre à serviço da ideologia capitalista.

Nesse sentido, apoiamos a articulação proposta por Nunes (2019) quando trata da Educação:

A identidade da escola no Brasil sempre esteve vinculada à finalidade política de dominação. O Estado é seu demiurgo, com suas marcas

culturas e práticas excludentes. Estamos muito distantes de termos conquistado os fundamentos da educação pública, leiga, universal, obrigatória e gratuita., propostos pela ideologia burguesa emergente na França Republicana. Muitas coisas nos foram tiradas pela marcha dos interesses hegemônicos em nossa tradição cultural. A educação e a escola ainda padecem de estigmas e disposições arcaicas e anacrônicas, excludentes e meritocráticas, seletivas e baseadas no privilégio. (NUNES, 2019, pp.40-41)

Mesmo considerando alguns avanços nas políticas educacionais ao longo da história do Brasil, é sabido que as políticas educacionais requerem maior foco e direcionamento para a superação das desigualdades sociais e possuem inúmeros desafios a serem considerados de forma que a proposta de Educação em Direitos Humanos possa ser consolidada.

A educação tem um compromisso com a sociedade promovendo-a de forma igualitária, com respeito às diferenças do indivíduo. Por meio de uma educação orientada aos Direitos Humanos, pode-se buscar uma sociedade pluralista na qual todos os homens sejam iguais em suas diferenças (SOUZA, 2018, p. 1), já que “afastar a diferença [...] é ao mesmo tempo que negar as possibilidades de o entendimento humano tratar daquilo que, por sua moralidade, pode ser universalizado. (LUCAS, 2010, p. 61)

Educar *para* e *em* direitos humanos é educar para a humanidade, interligando-se a educação ao princípio da dignidade da pessoa humana (SOUZA, 2018). Ao conhecer os fundamentos do direito, o cidadão se compromete com a justiça social, posto que se torna ciente de sua responsabilidade com a humanização. Torna-se, assim, responsável pela construção do saber no mundo reafirmando sua natureza crítica para assegurar que “a violação dos direitos de um homem gera a violação dos direitos de todos os homens” (ARENDETT, 2012, p. 167).

Destacamos ainda, a asserção de Nunes (2019), de que

A compreensão da Educação como processo de humanização, isto é, de constituição do caráter propriamente humano de nossa identidade ontológica, nos desafia a pensar a necessidade de inserir a plataforma de conteúdos e de práticas que se reconhecem como Direitos Humanos no seio desse projeto e desse processo social e cultural. (NUNES, 2019, p. 36)

Refletir acerca da construção da Educação em Direitos Humanos é salientar a importância da postura dialógica dos agentes educacionais e de como se dá o processo de construção do conhecimento e cidadania em ambientes educacionais.

A Psicologia Escolar no Brasil

A história da Psicologia Escolar no Brasil evidencia, basicamente, cinco vertentes que sinalizam como as construções científicas em cada um deles repercutiram nas práticas pedagógicas escolares, perpassando por diferentes modelos.

Inicialmente, o **modelo psicométrico** caracterizou a atuação prática da Psicologia Escolar no Brasil, no século XX, cujo objetivo era a categorização e classificação de crianças como produto de medidas da capacidade de aprendizagem nas etapas escolares.

O **modelo clínico**, legitimado no Brasil na década de 1960, que, ainda hoje, influencia as práticas psicológicas e educacionais, foi inspirado na Medicina e teve o objetivo de realizar psicodiagnósticos para o tratamento de crianças que manifestassem problemas de aprendizagem, associando-os às possibilidades de serem decorrentes de lesões cerebrais.

Decorrente do modelo clínico, surgiu o **modelo preventivo** que, ainda em vigor, deu origem às práticas denominadas de psicoeducacionais que se desenvolveram por meio de atendimentos individuais aos alunos, de caráter adaptacionista, ainda situando os problemas no aluno, desconsiderando a escola e suas metodologias das variáveis que pudessem interferir no processo de aprendizagem (PATTO, 1984).

Na década de 1970, com os ideais advindos dos Estados Unidos, ganhou espaço a **Teoria da Carência Cultural** que se consolidou a partir de diversos trabalhos que buscavam justificar os rendimentos escolares discrepantes que eram notados em crianças de diferentes níveis socioeconômicos.

Segundo as postulações de Lima (2005),

As crianças de segmentos sociais pobres em recursos financeiros não possuem as mesmas aptidões para o aprendizado que as de classe privilegiada e, portanto, precisam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros. Os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança. (LIMA, 2005, p. 20).

A partir desta concepção foram instituídos os chamados Programas de Educação Compensatória, na tentativa de considerar os problemas sociais dos problemas de aprendizagem, mas ainda desconsiderando as dimensões ideológicas vigentes.

Somente a partir da década de 1980, com a construção de um **modelo crítico**, a atuação do psicólogo escolar tornou-se alvo de análise, possibilitando um novo olhar para os “problemas de aprendizagem”, que passaram a ser concebidos como uma relação social complexa, da qual não podem ser excluídas da análise as dimensões sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais.

A tendência crítica da Psicologia Escolar, ainda em processo de estruturação, encontra muitas barreiras que impedem a sua efetivação de uma atuação pautada num referencial contextualizado, na medida em que as concepções adaptacionistas acabam

por serem repaginadas e reeditadas.

Ainda assim, a Psicologia Escolar Crítica mantém-se viva e postula a amplificação da compreensão dos fenômenos subjetivos da Educação e dos escolares, para além da aparência, considerando as interferências do modo de produção capitalista, a partir de sua realidade histórica e social, na interpretação dos entraves no processo de escolarização.

Considerações finais

Considerando que a Educação é um direito de todos, muito mais do que dar condições de acesso aos alunos, é impreterível ampliar o debate acerca da Educação em Direitos Humanos, promovendo ambientes educacionais que contemplem a diversidade, a participação e a aprendizagem para uma formação integral, crítica e provedora da superação dos grandes desafios que assolam a realidade brasileira.

Esse posicionamento se coloca em conformidade com as afirmações de Nunes e Romão (2013, p. 158):

A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas e anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e os estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política.

A exaltação à democracia e a igualdade de oportunidades para todas as classes sociais necessariamente devem vincular-se às lentes de uma perspectiva crítica que considerem as múltiplas determinações das relações sociais, históricas, ideológicas, econômicas, políticas e culturais que constituem a Educação enquanto fenômeno a ser investigado, direcionando o olhar sob uma perspectiva transformadora, para além do que está declarado.

Como bem acentua Severino (2002),

O processo educacional reforça a dominação na sociedade cujos mecanismos reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais. No entanto, contraditoriamente, a educação pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida, torna-se uma prática transformadora. (SEVERINO, 2002, p. 75)

Ao passo das mudanças atreladas aos diferentes contextos históricos, faz-se imprescindível que novos estudos e concepções sejam concebidos acerca do Direito à Educação, fundamentadas na concepção de uma formação integral, trazendo à tona as contradições, o pensamento crítico e a humanidade transformadora.

Assim, a Psicologia Escolar, na medida em que adota o referencial crítico, pode

extrapolar as dimensões metodológicas patologizantes, apropriando-se de novos referenciais qualitativos, dialogando com outras áreas de conhecimento como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras, ampliando, assim, a habilidade de conceber, compreender e intervir na complexidade dos fenômenos educacionais multideterminados.

Direcionar o olhar para a escola, suas influências históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, regulatórias, suas origens, suas contradições, configura-se como um caminho árduo, porém promissor para a Educação em Direitos Humanos.

Referências bibliográficas

ARENDR, H. **Origens do Totalitarismo** – antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, A. O. M. N. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba. v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005.

LUCAS, D. C. **Direitos humanos e interculturalidade**: um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

NUNES, C. Educação Em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Emancipatórias Possíveis. In: NUNES, C.A.R.; GOMES, C. (Orgs.). **Direitos humanos, educação e democracia**. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, C.; ROMÃO, E. **Educação, docência e memória**. Campinas: Librum, 2013.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Cortez, 1984.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

SOUZA, R. G. Educar-se em direitos humanos para uma perspectiva pluralista e inclusiva. **Revista Jus Navigandi**. 29 nov. 2017. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/62464/educar-se-em-direitos-humanos-para-uma-perspectiva-pluralista-e-inclusiva>. Acesso em: 15 maio 2021.

ARTIGO

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: impactos da internet no português como língua materna

Marina Ariento ANGELOCCI³Bruno Gomes PEREIRA⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Língua Portuguesa e seus usos sociais em sua modalidade escrita, semiotizada em textos digitais produzidos em uma era planetária. Os pressupostos teóricos estão alojados em pesquisas que versam sobre escrita no contexto digital, letramento tecnológico e linguística textual. A metodologia é do tipo bibliográfico, partindo do pressuposto que foram mobilizados múltiplos autores de diferentes ramificações teóricas, para que a escrita digital, aqui também chamada de *internetês*, fosse discutida sob diversos pontos de vista teóricos. Verificou-se a importância de analisar como a internet interfere na vida das pessoas em relação à escrita, estando imersa às práticas sociais de uma sociedade pós-moderna.

Palavras-chave: Escrita; internet; Letramento Digital; Linguagem; Pós-Modernidade; Redes Sociais.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la lengua portuguesa y sus usos sociales en su modalidad escrita, semiotizados en textos digitales producidos en una era planetaria. Los supuestos teóricos se albergan en investigaciones que se ocupan de la escritura en el contexto digital, la alfabetización tecnológica y la lingüística textual. La metodología es de tipo bibliográfico, partiendo del supuesto de que se movilizaron múltiples autores de diferentes ramificaciones teóricas, de manera que la escritura digital, aquí también llamada *internetês*, podría ser discutida desde diferentes puntos de vista teóricos. Se verificó la importancia de analizar cómo internet interfiere en la vida de las personas en relación a la escritura, al estar inmersas en las prácticas sociales de una sociedad posmoderna.

Palabras clave: Escritura; internet; Alfabetización digital; Idioma; Posmodernidad; Redes sociales.

Introdução

Na chamada era da tecnologia, a internet ganha status de intermediadora das práticas sociais de comunicação em razão da maneira como tem facilitado determinadas

³ Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Docente e coordenadora do Curso de Pedagogia, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Logística do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André (SP).

⁴ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André (SP).

projeções interativas. Isso, por sua vez, pode ser entendido como globalização da informação.

Segundo Souza (2001), com a internet, a prática da escrita tomou novas dimensões, havendo um rompimento da rigidez da linearidade da escrita. A autora comenta que a escrita tradicional não é tão explícita e provocativa como no texto digital, uma vez que libera o leitor usuário de regras estabelecidas no código linguístico da Língua Portuguesa. A escrita, enquanto prática socialmente engajada, colaborou como novos desdobramentos de comunicação, facilitando a troca de informação e o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Os usuários da internet se comunicam com mais dinâmica. A comunicação on-line se transforma a todo momento e, com isso, a dificuldade no trato linguístico, em relação à língua falada ou escrita causa preocupação para os docentes de Língua Portuguesa como para outras áreas de ensino.

A expansão da internet trouxe uma nova era, aproximando povos e também permitindo a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de cursos, fazendo também surgir um novo estilo textual, o hipertexto. Este, por sua vez, para Souza (2001), demonstra um novo estilo linguístico, com texto aberto, livre e solto, ou seja, sem fronteiras definidas. É uma produção independente e liberal em uma cultura implícita de linguagem formal ou coloquial.

Para Presky (2001), os alunos atuais são nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e da internet. Os docentes não nasceram em um mundo galgado em aparelhos tecnológicos, mas precisaram se tornar parte desse mundo digital em algum momento: são os imigrantes digitais.

É possível notar, por exemplo, que o correio eletrônico (e-mail) é uma forma de diálogo, considerada bem informal entre os jovens, com uma formalidade inerente a meio de advogados, professores, ou seja, pessoas mais velhas que ainda usam a norma culta da Língua Portuguesa. Na atualidade, é comum encontrarmos jovens que apresentam visões simplistas acerca da internet. Para parte desse grupo linguístico, a internet pode ser vista uma forma de conversas instantâneas, com mensagens em tempo real nas redes sociais, exigindo velocidade e possibilitando uma linguagem informal, que se aproxima da língua falada no dia a dia.

Sendo assim, o presente artigo pretende verificar o tipo de linguagem usada pelos usuários da internet, o chamado *internetês*, por meio de pesquisa bibliográfica com a finalidade de identificar se a linguagem usada por alunos nas comunicações virtuais está, de alguma forma, interferindo na escrita formal dos mesmos.

Como problemática espera-se responder a seguinte questão: como a internet interfere na escrita e no aprendizado dos jovens estudantes?

Referencial teórico: o *internetês*

A palavra *internetês* é um neologismo derivado da palavra internet e o sufixo “ês”

responsável por formar adjetivos a partir de substantivos (CAMPÊLO, 2012). O *internetês* dá nome a palavras abreviadas utilizadas na internet e é conhecido como forma grafolinguística difundida em textos como *chats*, *blogs* e demais redes sociais. É uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma culta padrão (KOMESU; TENANI, 2009).

Com o avanço da tecnologia, percebe-se a evolução dos meios de comunicação, refletida no modo de linguagem dos usuários das novas tecnologias, que, em virtude da facilidade e rapidez das informações, usam palavras resumidas que, com grande poder de significação, não faziam parte da língua materna.

Diante disso, é válido pontuar as noções de letramento, sobretudo em sua esfera digital, a qual tem sido motivo de muita discussão no contexto acadêmico da Educação e de outras ciências que se interessam pelas práticas sociais em diferentes perspectivas. Ao termo “letramento” afere-se o significado esboçado por Street (1984), quando problematizou questões voltadas à interação e ao jogo de vozes sociais. Nesse sentido, o referido termo foi criado para diferenciar as práticas de alfabetização de outros movimentos mais representativos no que tange ao tato com a linguagem. Logo, para o autor, pensar em letramento é acreditar em recombinações ideológicas, capazes de semiotizar práticas sociais múltiplas, levando o usuário da língua a refletir sobre seu próprio uso linguístico. Embora esse pensamento de Street tenha sido evidenciado na década de 1980, ganhou méritos de atemporalidade, partindo do pressuposto de que os desdobramentos investigativos que se tem hoje sobre as práticas de letramento, são advindos de sua perspectiva sociointeracionista.

No campo das investigações que versam sobre letramento digital, com vasta articulação com situações que versam sobre o universo da educação, podem-se citar os trabalhos de Signorini (2013) e Braga (2007). Em ambos os trabalhos, os autores procuram articular a extensão da internet às práticas sociais escolarizadas, sob uma égide bakhtiniana, galgada na troca de sentidos e na multiplicidade de poderes centrípetos e centrífugos entre enunciadores.

Signorini (2013), ao considerar os impactos da internet no contexto do ensino de Língua Portuguesa, argumenta que o hipertexto não opera no vazio, principalmente, atrelado às perspectivas tecnológicas, o que muito pode colaborar para o uso consciente das ferramentas educacionais globalizadas. Diante disso, de acordo com a pesquisa, o ato de ensinar utilizando ferramentas tecnológicas tem ganhado relevância com o tempo, com a tendência de aumentar ainda mais. Logo, entender os mecanismos hipertextuais pode ajudar o enunciador na compreensão do jogo de textos, ao contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas do discente.

Por outro lado, Braga (2007) acrescenta que o objetivo da internet é incluir, ainda que isso, na prática, não seja o que realmente ocorre, sobretudo no contexto de ensino remoto. A autora, então, acredita que as práticas de letramento digital possam minimizar essas lacunas e, com isso, retomar à verdadeira proposta do universo da internet, que é manter os usuários conectados por rede. No contexto do ensino de

Língua Portuguesa, a autora assevera que é por meio do entendimento da linguagem que essas barreiras poderão ser minimizadas e, com isso, novas possibilidades para o ensino de língua materna possam ser vislumbradas.

O impacto das tecnologias digitais pode acarretar em múltiplos desdobramentos de poder no contexto de aprendizagem dos discentes, uma vez que estes possuem próprio vocabulário virtual, repleto de abreviaturas e símbolos com supressão de letras na composição de sílabas e palavras (MARCUSCHI; XAVIER, 2004). Um vocabulário restrito advém de pouca leitura e gera, com isso, recorrentes inadequações gramaticais, gerando insegurança e falta de habilidade para a produção da escrita, situação que pode ser identificada pelos professores de Língua Portuguesa.

O *internetês*, novo gênero de linguagem nos meios de comunicação virtual (e-mails, chats, blogs, redes sociais como Instagram, Facebook, WhatsApp), é o estilo mais usado atualmente por jovens. A cada geração e faixa etária existe uma forma própria de falar, com vocabulários particulares, com variações em virtude de diferenças sociais e econômicas, acesso a informações, cultura, educação formal, profissão, entre outros fatores.

O uso constante de tecnologias influencia a relação de alunos com a escola e com a língua e a proliferação de um linguajar abreviado está relacionado com o convívio social do usuário. A familiaridade do *internetês* é proporcional à inclusão social. Tal raciocínio se aproxima muito do que Morin, Ciurana e Motta (2003) entendem como “educação na era planetária”. Para os autores, o ato de educar é, sobretudo, um acontecimento orgânico que deve estar em sintonia com os demais acontecimentos que o cercam. Logo, no século XXI, pensar a educação como uma ilha é, no mínimo, uma visão ingênua. O contato, a conexão em rede e a possibilidade criação nunca foram fatores tão essenciais à raça humana em nível planetário. O advento tecnológico e digital opera como conector entre fatores externos ao ensino e as práticas educacionais para o ensino do Português como língua materna.

Diante disso, a educação é fator chave de desenvolvimento humano, sendo, portanto, essencial, para a construção de um cidadão capaz de atuar e interagir na sociedade. Para Marcuschi e Xavier (2004), a linguagem é uma faculdade cognitiva adaptável às mudanças comportamentais e responsável pela disseminação das transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano. O homem perde sua função como ser racional e social sem se comunicar. É preciso a comunicação para a expressão de pensamentos, ideias, emoções, seja com a palavra escrita ou falada (COSTA, 1986).

Diante da expansão tecnológica, a escola assume um papel importante para a sociedade, já que colabora para a apresentação da tecnologia, principalmente para alunos excluídos do mundo digital. Os professores podem situar os alunos e colaborar com eles para uma participação ativa e responsável (SANTOS; MORAES, 2003).

No mesmo sentido do pensamento acima, Koch (2000) diz que a interação social pela língua é argumentativa, sendo essencial para a capacidade de avaliação, crítica e

interpretação em várias situações. Para Gnerre (2005), a escola aprimora a linguagem e o vocabulário do aluno como forma de contribuição para a argumentação e posicionamento, além de ser fonte de aprendizado linguístico.

Segundo Galli (2005), a linguagem da internet permite uma linguagem acessível para todos os tipos de leitores. Crianças e jovens usam imagens como *emoticons* (“carinhas” que expressam sentimentos como alegria, raiva, amor, entre outros), fotos, desenhos em suas conversas virtuais pelas redes sociais. Usar esses artifícios é comum no mundo virtual, de modo a simplificar a escrita formal e agilizar a digitação, o que minimiza regras gramaticais em relação à escrita fora do contexto da internet. Além disso, abreviações são usadas, por exemplo: em vez de “você” usa-se “vc”; no lugar de “quando” usa-se “qdo”; “também” é digitado como “tbm” ou “tb”; o termo usado pelos jovens “beleza” é abreviado como “blz”; dentre outras diversas palavras.

Em síntese, é pertinente considerar que o desafio da escola tem relação com o ato de desenvolver as habilidades cognitivas que o educando apresenta daquilo que ele domina, adquiridas cotidianamente. Um ensino eficiente e eficaz pode desenvolver todas as habilidades do aluno, cabendo ao professor a função de informar, questionar, explicar e corrigir, possibilitando a independência do aprendiz. Para Geraldi (1996), a linguagem não ocorre antes da interação, mas se adapta e se posiciona com as construções de conhecimentos.

Escrita e leitura

Sabe-se que a Língua Portuguesa, derivada do latim, teve variações linguísticas com o passar dos anos. Surgiu também o *internetês*, que não é aceito na norma culta, uma vez que a forma de escrita é considerada incorreta e inadequada com uso de abreviações e imagens. Os jovens se sentem atraídos por essa linguagem, já que a comunicação é rápida, atrativa, fazendo com que fiquem livres para expressar ideias e sentimentos. O referido público tem apresentado indícios gramaticais que não condizem com as orientações da linguagem formal em sua modalidade padrão-escrita, tendo em vista que o *internetês* apresenta um acervo vocabular mais reduzido em relação aos textos produzidos em contextos sociais mais formais.

A linguagem culta é ideal em condições mais formais, em que os interlocutores agem em conformidade com regras sociais de interação previamente estipuladas. Para a Linguística, enquanto ciência da linguagem, o falante culto não é o que conhece a gramática, mas aquele que se adapta às variações de linguagem, de acordo com cada situação. Portanto, o *internetês* é um exemplo de uso de língua que não deve ser usado o tempo todo. Cabe à escola ensinar a norma culta, sabendo combater a discriminação por variações de linguagem, respeitando às diferenças.

De acordo com Bagno (2005), o ensino padrão se justifica por valores que não podem ser negados, em sua associação com a escrita, uma vez que é repositório de conhecimentos acumulados na história e parte da cultura valorizada e prestigiada. Portanto, a escola precisa ensinar a norma padrão, mas não desprezar outras normas e

dialetos. É essencial ao professor conhecer a pluralidade e reconhecer que a língua ensinada na escola é uma das múltiplas possibilidades de combinação da Língua Portuguesa.

Halliday (1993) comenta que a língua escrita é lexicalmente densa, mas gramaticalmente simples, e a língua falada é gramaticalmente intrincada e lexicalmente esparsa. Entretanto, essas propriedades se complementam. O professor deve saber lidar com as combinações linguísticas que fogem da regra da língua padrão, uma vez que são usadas no dia a dia. Sabe-se que a norma padrão ainda é minoritária, sendo usada por poucas pessoas.

O professor não deve apenas ensinar a norma padrão, mas apresentar também a verdadeira situação linguística do país, com exemplos de língua falada e escrita, formal e informal, rural e urbana, literária e não literária, culta e não culta, e assim por diante. É preciso explicar como cada modalidade pode ser usada, apontando o prestígio ou não prestígio social de cada uma. Uma das tarefas do professor é elevar a autoestima linguística do cidadão, mostrando que ele já sabe português desde pequeno e que a língua materna é valiosa assim como a língua que ele aprenderá na escola (BAGNO, 2005).

A Língua Portuguesa está mudando seu foco nos últimos anos, seu propósito em sala de aula e com as novas tecnologias, novos gêneros surgindo (VIEIRA et al., 2007). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam o foco na mudança de ensino da Língua Portuguesa:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. [...] A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998, p. 17 e 18).

Durante os milênios, o livro sofreu muitas adaptações com mutações culturais e com instaurações de diversos hábitos de leitura. Chartier (1998) comenta que o texto escrito contou com vários tipos de suportes como pergaminhos e, atualmente, a tela do computador e do celular são bem mais usados. O texto eletrônico compete com publicações impressas e a passagem do papel para o cristal líquido chama a atenção de pesquisadores, causando diversos tipos de debates.

Associando ao *internetês*, verifica-se que a produção de um texto empobrecido em sala de aula não ocorre principalmente pela questão do uso da linguagem da internet. A situação é mais antiga, enraizada na cultura e nos aspectos que devem ser observados como a falta de prática da leitura e do uso de dicionário, algo que deveria ser incentivado em casa, além da escola.

Em suma, cada vez mais, crianças e adolescentes estão se conectando e pertencendo ao mundo virtual, preocupando os educadores que consideram que, com o uso constante da internet, especialmente redes sociais digitais, é possível aprender a escrever errado. Cassoni (1999) discorda da teoria e afirma que a internet influencia a língua e o mundo virtual possui sua linguagem própria e que, por mais que a gramática tente frear esse fenômeno, ele já aconteceu e imperará nos próximos séculos. Segundo o autor, é preciso caminhar para uma língua universal via computador, tecnologia, redes sociais. E os usuários da internet já criaram e continuarão criando novos códigos.

Considerações Finais

A modalidade escrita da Língua Portuguesa apresenta manifestações sintáticas e morfológicas específicas, quando são associadas e produzidas em um contexto digital e tecnológico. Isso, por sua vez, acarreta em um conjunto expressivo de variedades linguísticas, considerando que a flexibilidade gramatical conferida ao gênero confere a sua escrita organicidade explícita. Sendo assim, é importante, durante práticas pedagógicas, possibilitar aos alunos o conhecimento da escrita no âmbito digital, apontando semelhanças e diferenças. É preciso que o aluno tenha consciência do uso da escrita nesse contexto específico de enunciação, tendo em vista o fato de o mundo estar cada vez mais imerso às práticas sociais construídas por intermédio das ferramentas digitais e tecnológicas, as quais emergem a partir da constante difusão de informações. Essas, por sua vez, semiotizam práticas ideológicas e discursivas dos ambientes digitais.

Os ambientes virtuais apontam uma relação específica entre o texto e sua escrita. É pertinente afirmar que se trata de algo peculiar das manifestações digitais, pois sua escrita integra a oralidade e a escrita, vistas sob uma nova perspectiva, de modo a se tornar algo convidativo para discussões acadêmicas na área da educação, bem como da produção da escrita em diversos eixos teóricos.

As práticas pedagógicas, em uma realidade pós-moderna na educação planetária, passam por um momento de transformação. Logo, os meandros de ensino de escrita em Língua Portuguesa convidam pesquisadores, de todas as áreas do conhecimento, a repensarem novas estratégias de didáticas, as quais possam ser mais visíveis nas práticas rotineiras da sociedade, o que minimiza um ensino meramente reprodutivo e abstrato.

Nesse sentido, é pertinente afirmar também que a comunicação virtual acontece de modo dinâmico e que novas formas de comunicação estão se constituindo com o passar dos anos. Atualmente, as pessoas com mais acesso aos meios virtuais são os jovens que já fazem parte de uma era global.

Partindo desse pressuposto, é necessário que os professores levem para as salas de aula práticas de ensino de acordo com a realidade do aluno, despertando a curiosidade de todos para que desenvolvam habilidades de leitura e escrita no ambiente escolar. Desse modo, todos aprenderão de forma mais prazerosa e dinâmica, já que a sala de aula precisa ser um ambiente incentivador para que o aluno esteja sempre motivado e consiga atingir os objetivos propostos no ensino.

Referências bibliográficas

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 41. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BRAGA, D. B. Letramento na internet: O que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In.: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 181-198.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. E. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAMPÊLO, S. R. S. Os internetês: a multimodalidade presente na escrita juvenil. **Anais do SIELP**, v. 2, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- CASSONI, A. M. **Entrevista: A comunicação do professor**. 1999. Disponível em: [WWW.URL:http://www.netsite.com.br/revide/080298/entrevis.htm](http://www.netsite.com.br/revide/080298/entrevis.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- COSTA, L. C. **Drumond e o dicionário**. Letra & letras. Vol. 12, 1986.
- FREITAS, M. T.A.; COSTA, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GALLI, F. C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado das letras, 1996.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written modes of meaning**. Media texts. Authors and Readers. David Graddol, Boyd. Barrett. The Open University, 1993.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC. V.9, n.3, p. 621-643, set./ dez. 2009.
- LAKOFF, G. E JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna: 2004.
- MIGLIO, M. **Conversando em internetês**. internet.br, Rio de Janeiro, p. 32-35, novembro 1998.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PONTES, E. O "*continuum*" língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino. **Trab. Ling. Apl.** Campinas, (12):101-107, jul./dez. 1988.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
- SANTOS, G.; MORAES, R. A. **A educação na sociedade tecnológica**. In: SANTOS, G. L. (Org.). **Tecnologias na Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- SIGNORINI, I. Bordas e Fronteiras entre Escritas Grafocêntricas e Hipermediáticas. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-2010.
- SOUZA, D. **A influência da internet no domínio da escrita**: Análises e Inferências. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- STREET, B. V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARTIGO

PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Carolina Moura FALCÃO⁵Juliany FERRAZ⁶Nathalya de Aguiar PRADO⁷Sílvia VALLEZI⁸

Resumo

A pesquisa busca elucidar, historicamente, as principais mudanças das concepções acerca dos espaços escolares e os modos pelos quais sua organização pode contribuir na construção de saber, garantindo "um ambiente escolar que corresponda à magnitude das relações e das interpretações que os alunos fazem sobre o mundo" (WOIFF, 2020). No sentido de operar uma comparação, buscaram-se aspectos históricos que permaneceram inalterados em relação à organização do espaço escolar. Para fundamentação teórica, foram utilizadas as legislações e autores como Antonio Viñao Frago (2001), Agustín Escolano (2001), Loris Malaguzzi (1999), Carlota Boto (2005), Ester Buffa (2002) e Gelson de Almeida Pinto (2002). Após o estudo, conclui-se que, em vários aspectos, existem permanências relativas à organização e uso do espaço escolar, mas, também, observam-se propostas que tendem a romper com a lógica tradicional possibilitando experiências escolares diferenciadas e mais significativas para as crianças que as vivenciam.

Palavras-chave: Espaços escolares; Desemparedamento; Permanências e rupturas.

Abstract

The research seeks to elucidate, historically, the main changes in the conceptions about school spaces and the way in which their organization can contribute to the construction of knowledge, ensuring "a school environment that corresponds to the magnitude of the relationships and interpretations that students make about the world" (WOIFF, 2020). In order to operate a comparison, historical aspects that remained unchanged in relation to the organization of the school space were sought. For theoretical foundation, we used legislation and authors such as Antonio Viñao Frago (2001), Agustín Escolano (2001), Loris Malaguzzi (1999), Carlota Boto (2005), Ester Buffa

¹ Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

⁶ Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

⁷ Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

⁸ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

(2002) and Gelson de Almeida Pinto (2002). After the study, it is concluded that in several aspects there are permanencies related to the organization and use of the school space, but, also, there are proposals that tend to break with the traditional logic, enabling differentiated and more significant school experiences for children than the experience.

Keywords: School spaces; Wall-less; Permanences and ruptures.

Introdução

Este trabalho busca cotejar a questão da organização e uso dos espaços escolares. Por se tratar de um tema muito amplo, operou-se a partir da apresentação e estudo de elementos presentes nas escolas no início do século XX que ainda se mantêm nos dias atuais, sem pretender elaborar uma linha do tempo. Para balizar a pesquisa, partiu-se dos seguintes questionamentos: 1) Dentre os vários aspectos e as diversas dimensões que envolvem a organização do espaço escolar, quais deles passaram por rupturas e alterações e quais permanecem inalterados no recorte temporal dessa pesquisa?; 2) Como as características históricas, políticas e sociais influenciaram na elaboração das leis e na implantação de concepções teóricas acerca da educação brasileira?

Tais questionamentos objetivam auxiliar na compreensão dos aspectos históricos, sociais, legislativos e teóricos que permeiam a organização e o uso do espaço escolar. A comparação realizada pelas autoras permitiu estabelecer um contraponto entre uma organização de escola mais tradicional (modelo de grupos escolares construídos no início do século XX) e concepções mais atuais como o trabalho realizado na Prefeitura de Jundiaí/SP a partir da ideia do desaparedamento.

Utilizamos como referenciais teóricos os estudos de Antonio Viñao Frago (2001), Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002). Para o estudo das diferentes formas de estruturar o espaço escolar, os autores Loris Malaguzzi (1999) e Marcelo Cunha Bueno (2018) auxiliam na compreensão das concepções. A legislação também é utilizada como suporte para a pesquisa, no sentido de fundamentar a visão sócio-escolar oficial, acerca da estruturação espacial das instituições educativas, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012.

A pesquisa está dividida em dois tópicos: no primeiro, busca-se apresentar as permanências referentes à organização e ao uso dos espaços escolares, trazendo um breve histórico arquitetônico e as formas pelas quais essa estrutura se consolidou nas concepções escolares, considerando o reflexo de tais aspectos para a atualidade. No segundo tópico, apresentam-se propostas que se caracterizam como uma ruptura do modelo tradicional da organização nos espaços, percebendo quais os impactos que essas mudanças podem trazer para a aprendizagem. Levantamos hipóteses sobre o assunto, ressaltando que a pesquisa extrapola os limites deste texto.

Permanências na organização e espaços educacionais

As questões que envolvem a organização do espaço escolar geram diversidade de compreensão. Tendo em vista tal entendimento, este tópico tem por objetivo analisar as seguintes questões: 1) Qual é a concepção do espaço escolar que observamos?; 2) O espaço faz diferença na formação dos alunos?; C) Qual a relação do espaço escolar com os processos de aprendizagem?

Milton Santos (1997) “considera o espaço como uma instância da sociedade [...], isso quer dizer que a essência do espaço é social” (p. 1). Dentro dessa instância, teremos diversas características que fomentarão seus princípios. Isso ocorre também nos espaços escolares, visto que ele está constituído como parte fundamental da atividade educativa. Segundo Frago e Escolano (2001), a escola é, para além de uma construção física e material, uma construção cultural, que consiste em lugar e espaço. O espaço, “não é um meio objetivo, dado de uma vez por todas, mas, uma realidade psicológica viva” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 63).

Ao longo da história, as arquiteturas dos espaços escolares foram pensadas e modificadas, de acordo com a visão de educação e de necessidades sociais e escolares de sua época. As diferentes concepções de educação permearam os processos construtivos e foram motivo de debates entre arquitetos, engenheiros, professores e dirigentes da educação. Frago e Escolano (2001) afirmam que o edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independentemente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim, possuindo identificação arquitetônica específica, além de alguns signos próprios. Para os autores,

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, com a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 73)

Muitos pesquisadores se debruçaram sobre o estudo das diversas formas de constituição dos ambientes institucionalizados, ampliando a visão dos impactos da estrutura escolar na sociedade, como foi o caso dos Grupos Escolares⁹.

Edificados simetricamente em torno de um pátio central, os grupos escolares de caráter monumental ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a

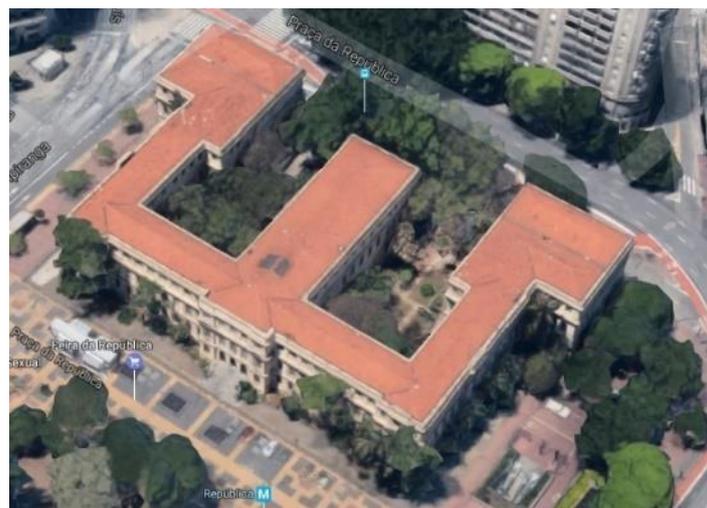
⁹ A febril atividade construtiva de Grupos Escolares e de Escolas Normais realizada pelo governo republicano paulista, no período compreendido entre os anos 1890 e 1920, arrefeceu na década seguinte. Na capital, os últimos prédios para grupos escolares construídos pela República Velha datam de 1919. No interior, não houve esse hiato, uma vez que, de 1920 a 1934, foram construídos 32 prédios para grupos escolares em cidades médias (tratava-se, nesse caso, de um segundo grupo escolar) e mesmo pequenas (BUFFA; PINTO, 2002, p. 62).

comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25)

Segundo Buffa e Pinto (2002), tivemos diversos marcos que alteraram a concepção escolar. De acordo com os autores, foi Mauro Álvaro de Souza Camargo que, em 1890, formulou as ideias que vincularam duas novidades no espaço escolar: a criação de banheiros dentro das escolas e as lajes de concreto.

Uma das principais escolas paulistas, símbolo das concepções da educação do período, é o Instituto de Educação Caetano de Campos, reformulado pelo renomado Ramos de Azevedo em 1890, localizado no bairro República, em São Paulo. O prédio demonstra uma imponente presença, em frente à praça da República, visto que tinha o comprimento de 86 metros de frente e 37 metros de profundidade, com três andares. "A planta do prédio principal foi projetada pensando na iluminação e na ventilação que se daria através das grandes janelas distribuídas pelos corredores" (OLIVEIRA, 2014, *online*).

Figura 1 – Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo



Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2013/12/caetano-de-campos-aerea3.jpg>

O instituto serviu como jardim de infância, escola primária, escola normal. Até mesmo uma ala foi reservada para a Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Principalmente pela sua localização, o prédio foi de suma importância para a educação no Estado de São Paulo.

Na concepção dos grupos escolares, os prédios deveriam ter marcas da nacionalidade para que os educandos atribuíssem valores e princípios diante do ensino proporcionado. Também queriam proporcionar o espaço atrativo em sua estética e necessidades. Diante desse cenário, houve o aumento de formação de profissionais da educação em um curto período de tempo, devido à ampliação do acesso às escolas

públicas, abrindo margens para atuação de professores com fraca capacitação para exercer a profissão.

A partir da década de 1930, com o surgimento das escolas funcionais¹⁰, os movimentos de adequação dos espaços começaram a ganhar força. Os desafios de um local apropriado para a aprendizagem também eram motivos de busca para uma organização das necessidades pedagógicas.

Para Wolff (1992, p. 48), “a arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática”, visto que a maioria dos prédios dos séculos anteriores mostrava, com evidência, que precisavam de recursos, por serem “esferas governamentais”. Segundo Azevedo (1999, p. 1), “essas instituições refletiam em sua arquitetura a superioridade das elites dominantes, valorizando elementos visuais que conferiam um caráter de requinte e imponência ao edifício, identificando a escola como cultura das elites”.

Em 1930, os grupos liberais buscavam força no movimento que constituía a Escola Nova. Um conceito revolucionário que pretendia atender os alunos, dos 7 aos 15 anos no processo de ensino. Os arquitetos acreditavam que uma boa educação estava pautada na grandeza de suas edificações. Com isso, a Revolução de 1930 foi marcada por atitudes governamentais importantes, inclusive, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. Por meio das reformas, as propostas arquitetônicas e de aprendizagens começaram a ser mais debatidas.

Segundo Bittar e Bittar,

durante os oito anos do ‘Estado Novo’, termo com o qual Vargas intitulou a sua ditadura, foram criadas várias entidades e órgãos, tanto na esfera da sociedade civil quanto no âmbito da sociedade política, em função de lutas específicas, vinculadas às universidades, à área da educação ou, mesmo ao movimento estudantil. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159)

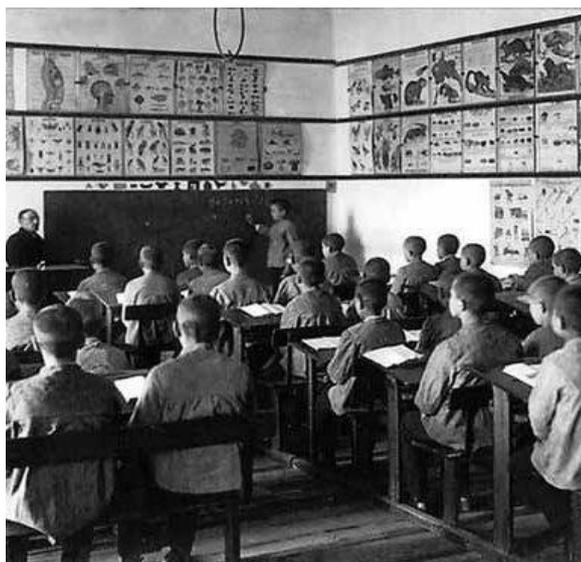
A arquitetura escolar nesse período ganhou o nome de “moderna”, pelo fato de que, anteriormente, os prédios que abrigavam as instituições escolares não ofereceriam estrutura adequada e nem possuíam recursos didáticos apropriados para um ensino-aprendizagem nos moldes esperados. A estética do processo, em 1930, de acordo com Valeck (2007,p.15), é a “modernização dos princípios pedagógicos no Brasil, levada a cabo por educadores em diferentes regiões do país,em conjunto com arquitetos, médicos e higienistas”.

No período da Nova Escola (décadas de 1920/ 1930), os prédios escolares ficaram conhecidos como “funcionais”. A organização interna das salas de aula eram

¹⁰ Os novos edifícios, construídos sob o caráter “funcional”, deveriam ser mais simples, recusando o estilo colonial e neocolonial. Luciano Faria Filho e Diana Vidal (2000, p. 29) mostram que as plantas desses prédios davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas e incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos. A entrada passou a ser única para alunos e alunas, consolidando os princípios da coeducação, defendidos pelos escolanovistas nos anos 1920. As bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados. As carteiras fixas foram abolidas; as cadeiras e mesas construíam novas maneiras de uso do espaço da sala de aula.

tradicionais: os bancos eram fixados no piso e enfileirados de frente para o quadro. Outro fator marcante da época eram os relógios, sinos, cartilhas pedagógicas e instrumentos de controle do horário escolar. Alguns desses objetos permanecem como estruturadores das práticas escolares até os dias de hoje, além da estrutura das salas de aula, que permanece organizada com carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras na maioria das escolas.

Figura 2 - Sala de aula em 1920



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-sala-de-aula-colegio-dos-Orfaos-decada-de-1920-com-os-quadros-parietais_fig1_277740212

Os detalhes das novas arquiteturas destinadas à educação apontavam para a ação educativa. Viñao Frago e Escolano (2001) definiram a arquitetura como um elemento cultural e pedagógico, que simboliza a influência da sociedade. Embora, na década de 1930, o ensino seguisse paradigmas tradicionais e ainda precários, sua arquitetura se tornou referência no Estado de São Paulo. Compreende-se, a partir das análises realizadas, que os prédios escolares foram alterados com o passar dos anos, adequando-se aos novos contextos de projetos mais modernos.

Os novos prédios, com o decorrer dos anos, foram estudados para promover condições de saúde e educação aos educandos, contando com instalações de janelas para ventilação, auditórios, bibliotecas, vestiários, corredores com sala de aulas dos dois lados, espaço para educação física, hortas, entre outros. Além disso, de acordo com os estudos de Faria Filho e Vidal (2000), foi recomendado o emprego de cores claras para melhor iluminação e efeitos de cores nos olhos dos alunos. Era a arquitetura funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não uma arquitetura de fachadas, que caberia projetar às instalações escolares.

Ainda que a década de 1930 apresente concepções de educação mais “modernas”,

conforme as propostas dos Pioneiros da Escola Nova de 1932¹¹, a ideia de que os agentes escolares eram os detentores de todo o conhecimento e os alunos apenas receptores, que seriam preparados para o futuro pela “transmissão do conhecimento” em um ambiente adequado para disciplinar, perdurou por décadas:

De fato, nem toda a produção de discursos coerentemente articulados, nem tampouco a luta política e as estratégias simbólicas mobilizadas pelo movimento de renovação educacional, desde a década de 1920, foram fortes o suficiente para romper com o modelo de organização escolar predominante no Brasil desde o período imperial. Tal modelo, alheio à diversidade cultural existente no país, remontaria a um projeto mais amplo de construção da nacionalidade, ancorado na perspectiva de homogeneização cultural, tendo em vista a formação de um país branco, ocidental e cristão. (XAVIER, 2004, p. 36)

Entre as várias mudanças na concepção educacional, a ideia de “transmissão do conhecimento”, que deveria ocorrer num ambiente fechado e caracterizado para isso, foi questionada por Paulo Freire, já na década de 1960. O educador buscou agregar o contexto social dos alunos à educação. Foi por meio do diálogo e das ações, que o educador conseguiu que um grande grupo de trabalhadores rurais brasileiros fosse alfabetizado em apenas 40 dias, sem a necessidade de uma escola estruturada em seus moldes tradicionais. Segundo Buffa e Pinto (2002), o ensino tradicionalmente era intelectualista, ou seja, não considerava outros aspectos válidos para a formação do estudante, como o social, por exemplo, que foi um dos principais fatores de sucesso das propostas de Paulo Freire.

Por se tratar de um constructo social, o espaço escolar, sua organização e uso são permeados pelos aspectos legislativos e históricos, que influenciaram a educação ao longo dos anos. Apesar de intensas mudanças sócio-históricas, observa-se que os espaços escolares ainda possuem características próprias, que permanecem cristalizadas na representação social.

O fator histórico, identificado em alguns marcos políticos e econômicos, influenciou de diversas maneiras o sistema educacional e a organização dos espaços escolares, passando por diversas estruturas desde a proclamação da República e durante a tomada do poder com a instituição da Ditadura Militar. Com a retomada da democracia, em 1988, ano da promulgação da Constituição Federal vigente, outras concepções entraram em pauta. No entanto, essa trajetória histórico-política pouco alterou o ambiente escolar.

O marco inicial para educação nos anos 1940 foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep¹²), que estabeleceu as Leis Orgânicas de Ensino (1942 a 1946), elaboradas por Gustavo Capanema, durante o Estado Novo. A Lei Orgânica abrangeu reformas

¹¹ Documento publicado no ano de 1932, no qual os 26 signatários problematizam a educação vigente e “valoriza o papel da Escola Nova na constituição da sociabilidade moderna. Fundada no princípio da vinculação da escola ao meio social, a educação nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais, caracterizada pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social” (XAVIER, 2004, p. 33).

¹² Atualmente, o Inep constitui-se como o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

para o ensino industrial, ensino secundário, ensino comercial e ensino primário. Nesse período, houve um aumento na importância dada ao ensino técnico–profissionalizante no espaço escolar. O ensino primário era de responsabilidade dos estados, o que fez com que houvesse uma falta de organização no sistema, criando então a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946).

Quanto ao corpo docente, as orientações já existentes na Lei Orgânica de Ensino permaneceram na Lei Orgânica do Ensino Primário. Em 1948, iniciou-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que

estabeleceu a educação nacional como inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (art.1º); “direito de todos, a ser dada no lar e na escola” (art. 2º); e atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a responsabilidade de “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (art.7º). (GONÇALVES, 2012, p. 139-140)

A Lei Orgânica do Ensino Primário contemplou as diretrizes dos manifestos dos pioneiros da educação nova (1932), que defendiam a escola pública, obrigatória, gratuita e laica.

Entre 1948 e 1949, foram construídas escolas rurais com segmentos de educação simples (salas de aula, pátio coberto, banheiros e casa para o professor). Segundo Filho e Vidal (2000), “as edificações eram fruto de acordos estabelecidos entre o Inep e os territórios e estados brasileiros, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário” (Decreto-lei n. 4.958, de 14 de janeiro de 1942).

Em 1950, Anísio Teixeira implantou a primeira escola integral pública, no Rio de Janeiro, inspirado nas Escolas *Platoon*, caracterizadas por blocos de pelotões apresentados por propostas de “pensar, fazer e viver ativo em um mesmo espaço físico”. Para ele, a escola constitui o encontro do equilíbrio social. Portanto, o desempenho do ensino é amplo e deveria atender a todos. Nesse sentido, as escolas deveriam refletir o humanismo, afim de vivenciar as heterogeneidades dos alunos, atendendo às necessidades e à eficácia no processo pedagógico.

Figura 3 – Brady School, Detroit
(Escola modelo Platoon, visitada por Anísio Teixeira em 1928)



Fonte: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>

Na década de 1960, o governo de Carvalho Pinto pretendia construir salas grandes, com o objetivo de atender a todos. Ganharam destaque, nesse período, os projetos da Vila Nova Artigas, tendo como base elementos pré-moldados de concretos.

Para Pereira e Teixeira, *apud* Boto (2005, p. 785), esse modelo

seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos, meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado no conjunto deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas.

Os períodos de 1960 a 1961 foram marcados pelos aspectos políticos e econômicos. Entretanto, devido à expansão territorial, tornava-se necessária a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. As lutas e reformas na educação brasileira ocorreram no período de 1930 a 1960. Após esse período, em 20 de dezembro de 1961, João Goulart aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu o direito à educação de qualidade a todos. Sua versão mais recente é a de 1996. Muito embora diversas alterações de concepção e organização do sistema nacional de educação tenham sido implementados, observa-se que, ainda na atualidade, diversas escolas mantêm sua arquitetura e organização espacial pouco modificada.

Apesar das mudanças ocorridas nos espaços escolares, observa-se que muitas instituições ainda permanecem seguindo a arquitetura do início do século passado, quer seja pela falta de investimento em novas obras ou até mesmo mantendo a ideia de superioridade, causada pelo impacto social dos grandes prédios. O espaço ainda é visto como fator que necessita ser transformado a cada instante. Os desafios para a educação social de valores constituem motivo de lutas e questionamentos.

Rupturas e perspectivas atuais da educação

Alves (2001) afirma que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. O ambiente escolar com liberdade dá asas à imaginação e estabelece a construção crítica do cidadão. Neste item, buscamos fazer um contraponto às possibilidades de organização do espaço escolar, a partir de experiências diferenciadas dessa estruturação.

Reconhecer a potencialidade e a singularidade do educando promove uma educação de construções ativas nos espaços e cria possibilidades de intervenções, por meio de um olhar atrativo, garantindo, assim, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento enriquecedoras. Diante dessas atribuições, o afeto se torna ligeiramente essencial nas relações. A imaginação, autoria e protagonismo são marcados por um ensino de qualidade e gestão capacitada e organizada para atender a todos.

De acordo com Bueno (2018, p. 10),

O afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio. O afeto está na forma de avaliação. Afeto que se importa em ajudar a pensar em novos caminhos. O afeto está no olhar, nos espaços da sala de aula.

A infância está relacionada a um misto de sentimentos, os quais nem sempre são expressão de felicidade. Ela carrega uma bagagem de histórias que permite se descobrir por meio de novas experiências. No espaço, ela faz acontecer. Bueno (2018) aponta que a escola tem que se abrir à multiplicidade democrática, sem encarar crianças e famílias como consumidores de seus produtos, engrossados com caldo artificial.

As concepções de ensino, de escola e de organização do espaço chegaram ao século XXI com permanência – as cadeiras enfileiradas, relógios e sinal, por exemplo. Também com rupturas – modificações da sala de aula em relação às primeiras formas de educação formal no Brasil. Segundo Gadotti (2000), a globalização deu um salto nas possibilidades de ensino, garantindo estrutura básica e direito de estudos nos sistemas educacionais.

Qualquer atividade humana se desenvolve dentro de um espaço e de um tempo determinado. Assim também acontece com o ensinar e com o aprender, com a educação. Sendo assim, a educação possui uma dimensão espacial onde o espaço, junto com o tempo, sejam um elemento básico da atividade educativa. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61)

Tendo em vista que os edifícios escolares foram construídos sob a concepção educacional de cada período histórico, voltamos às questões iniciais: por que ainda temos a mesma visão de organização do espaço que prevê alunos sentados enfileirados, em salas de aulas com janelas instaladas acima do seu campo de visão? Com o aprimoramento das teorias acerca do desenvolvimento humano e as possibilidades de estimulação, um novo elemento deveria ser incorporado à escola: o social.

Para Lev Vygotsky (1896-1934), a interação social é fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Desse modo, nota-se que a forma de caracterização e ambientação de algumas salas de aulas brasileiras se apresenta de maneira estagnada, não priorizando o desenvolvimento do social do educando, pois, “milhares de

crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva” (PIANA, 2009, p. 57).

Assim como noutros processos, a educação encontra-se numa espiral, em que uma ideia ou modelo – que já foi utilizado e descartado – depois, volta aos debates como algo remanejado, que poderia ser reestruturado e adaptado às diferentes realidades. Nesse sentido, temos o caso da proposta pedagógica da cidade italiana de Reggio Emília, uma forma diferenciada de conceber os espaços escolares e que vem sendo utilizada no Brasil das mais diversas formas.

Reggio Emília: panorama histórico

No ano de 1820, houve um crescimento das organizações de caridade no norte da Itália. Foi um movimento vanguardista da educação, acessível no país. Em 1831, iniciaram-se as primeiras escolas pré-primárias na Itália.

No início do século XX (1904 a 1913), foi fundada a Escola de Treinamento para Professores de Crianças Pequenas, influenciada pelo método Montessori. A educadora acreditava que a criança é um ser ativo durante seu processo de ensino-aprendizagem, “como o fato do ser humano ser dotado de uma mente absorvente, que o possibilita a apreensão do mundo e a capacidade de dar respostas a estímulo sem ambiente apropriado” (MONTESSORI, *apud* MENDONÇA; BARBOSA, 2019, *on-line*). Posteriormente, seu método e a escola de treinamento foram extintas pelo fascismo, tornando-se estatal e sendo dirigida pela Igreja Católica, na década seguinte.

Após a 2ª Guerra Mundial, as cidades italianas ficaram destruídas, devido aos confrontos com as tropas inimigas, o que fez com que as escolas necessitassem de reconstrução. Algumas delas foram reerguidas sem ajuda do governo, a princípio coordenadas pelos pais dos alunos, porém, posteriormente tornaram-se estatais, por falta de verbas. Foi nesse momento que surgiu Lóris Malaguzzi, um dos estudiosos da educação infantil na cidade de Reggio Emília, que “delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens” (PRADO; MIGUEL, 2013, *on-line*).

Em 1950, ocorreu o movimento de migração, no Norte da Itália, aumentando a natalidade e a oferta de empregos para as mulheres, necessitando cada vez mais de creches e pré-escolas nessa região. Na década seguinte, o movimento a favor da abertura de escolas infantis tomou grandes proporções, fazendo com que, em 1963, fosse fundada a primeira escola de educação infantil de Reggio Emília, após os pais terem se unido para que a construção de uma escola acontecesse:

Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque de guerra abandonado, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59)

Posteriormente, em 1971, fundou-se a primeira instituição de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, conhecidos como *nidos*, que, segundo Rinaldi (2012), são semelhantes aos

centros de educação infantil (CEI) do Brasil. Tratava-se de um reflexo de movimentos sociais, que levaram ao início de um sistema público de ensino. No mesmo ano, o Parlamento aprovou o assessoramento gratuito para crianças de 0 a 3 anos.

Na cidade de Reggio Emília, esse movimento ocorreu por meio da contribuição de órgãos municipais, com o apoio financeiro no pós-guerra, para construção de novas escolas, passando a ser direito da família e da criança o acesso à educação de qualidade, “sendo assumido por diversos setores da sociedade – professores, cidadãos e políticos” (IARERC *apud* BARACHO, 2011 p. 23). Nesse contexto, as escolas italianas visavam a entender as crianças e seus interesses, além do desenvolvimento de uma estruturação adequada, priorizando a mudança de um ambiente, por muitas vezes ligado ao militarismo, a uma concepção mais acolhedora, remetendo ao lar dos aprendizes.

Migliani (2020) apresenta diversas imagens das escolas presentes em Reggio Emília. Dentre elas, citamos o pátio, contendo grama, árvores e toda uma estrutura adequada para os alunos, além de sua segurança.

Figura 4 – Pátio de escola em Reggio Emilia



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

A iluminação, presente nessas escolas, é prioritariamente natural, tendo o auxílio de espelhos, janelas do chão ao teto, paredes de vidros e claraboias. As paredes se constituem como um elemento de exposição das artes das crianças e não como “jaulas”. Ainda segundo Migliani (2020), existe o recolhimento, onde os espaços são estrategicamente reduzidos, produzindo assim um refúgio para as crianças.

Figura 5 – Banheiros escolares em Reggio Emilia

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Observa-se a divisão das salas de aulas: de 0 a 3 anos com um espaço organizado visando ao aconchego e à segurança – utilização de objetos estimulantes, como tintas e farinhas. “É muito frequente o uso de paredes de vidro para separar a área dos bebês das demais áreas, para que não se sintam sozinhos no ambiente” (MIGLIANI, 2020, *on-line*).

Figura 6 – Sala de aula (0 a 3 anos)

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Nas salas desenvolvidas para os educandos de 3 a 6 anos, teremos a utilização de tapetes, materiais como arames, argilas e papéis diversos, além de brinquedos disponíveis em madeira, como os “não estruturados” (Lego, entre outros). “Há muito material reciclável disponível para o desenvolvimento de projetos e réplicas de itens utilizados em cozinhas residenciais” (MIGLIANI, 2020, *on-line*).

Figura 7 – Sala de aula (3 a 6 anos)



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Esse modelo de organização escolar serviu de inspiração para várias instituições, na busca por espaços que permitam maior liberdade e aprendizagens mais significativas. Isso ocorre no município de Jundiaí (SP), como abordaremos a seguir.

Escola Inovadora e CIEMPI Jundiaí

O desemparedamento, reconhecido atualmente por explorar o fora do comum, sair do tradicional, permite transformações significativas na construção da aprendizagem. Os espaços podem ser vistos de uma maneira diferente de aprender e saber. As múltiplas possibilidades aumentam quando quebramos o paradigma de que “tudo precisa ser feito em sala de aula” e passamos a ver o chão dos espaços, como um conceito inovador de desenvolvimentos.

Bueno (2018, p. 27) reflete que:

Imagine um lugar onde a infância pudesse habitar e ser habitada pelo mundo... Pudesse ser sua criadora e a própria criação. Um lugar onde as coisas ganham sentido pela mágica da existência. Um lugar repleto de olhares, formas, gestos, cores, sentires, texturas, jogos, abraços... Afeto! Bem, é para esse lugar que eu me imagino todas as vezes que entro em uma escola (BUENO, 2018, p. 27).

Ao elucidarmos o tema “desemparedar”, devemos ressaltar as contribuições da Professora Doutora Léa Tiriba para conceituar o termo da forma como é utilizado nos dias de hoje. Com o objetivo de “favorecer o acesso e o contato direto de todas as crianças com a natureza, como uma inovação urbana e social, para o bem-estar da infância e do planeta” (TIRIBA, 2010, *on-line*), o programa da autora visa a estabelecer estratégias que promovam a educação e o cuidado social com liberdade natural, quebrando os paradigmas de que “a construção acontece somente em espaços específicos”. As vivências na natureza marcam sentidos importantes na vida da criança

e, segundo o Programa Criança e Natureza Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), os benefícios para um bem-estar social é mútuo de valores e princípios.

É preciso dialogar com o mundo a sua volta, integrando as práticas com intencionalidade e democracia. Os mecanismos impostos em salas de aulas não permitem liberdade de experimentar revolucionar construções sociais.

Como criar ponte entre a escola e a comunidade escolar, para que o paradigma do desemparedamento seja complementado em seus espaços? Para responder a essa pergunta, de acordo com Tiriba (2010), é preciso ir além das dicotomias impostas nos espaços escolares, atribuindo novos sentidos de vivências e construções fora do contexto tradicional da sala de aula. Portanto, observar o panorama escolar com outros olhos é necessário, pois esse lugar possibilita ressignificação e trocas de convívios educativos.

Todo o processo educacional requer uma boa organização e planejamento. A rotina deve ser estabelecida elucidando que os alunos vivem tempos de forma diferentes, organizando-se e estruturando as ações tanto no contexto familiar como no escolar. Eles aprendem simultaneamente, quando organizamos o cotidiano e garantimos segurança na cronologia das ações.

A rotina escolar antecipa e prepara a criança para as atividades que serão administradas no dia, o que, segundo Bueno (2018 p. 58), é determinante para o seu crescimento. O autor ainda reforça que planejar é a forma consciente e racional de organizarmos o tempo. Um dos primeiros contatos sociais que a criança compartilha em grupo é a escola. Trata-se de lugar de vivências, ao qual ela precisa se adaptar, criar vínculos e no qual deve ser acolhida. A atribuição de sentidos e valores educacionais parte de um planejamento consciente de toda gestão. O espaço ideal acaba se concretizando com a posição de ideias, sem normas tradicionais e apostilados.

Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 50) descrevem o ambiente protetor como aquele capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre 3 e 6 anos exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos, questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre, de modo passivo e sobre a existência de outros pontos de vista. (FINCO, BARBOSA e FÁRIA, 2015, p. 50)

O espaço deve ser transformado e vivido a cada segundo, dentro do contexto escolar, pois é onde os educandos passam parte do tempo criando protagonismo, apropriação de cultura e compreendendo o seu papel na sociedade.

Pátio, horta, espaços de jogos, bibliotecas, quadras, parques e até mesmo os corredores devem ser valorizados para práticas educacionais no desenvolvimento

humano. Os espaços externos trazem liberdade de criar e contextualizar experiências. Portanto, os ambientes precisam ser organizados com o intuito de promover autonomia, desafiando e acolhendo os protagonistas em suas ações. Para Lima (2001), o espaço escolar, para a maior parte das crianças, é ambiente de construir a imaginação. Algumas escolas, ainda nos dias de hoje, privam ação pedagógica ao ar livre, fora das quatro paredes. O tradicionalismo importa-se somente com o apostilado e lápis nas mãos, impedindo que o aluno seja ativo em seu desenvolvimento. Contudo, os projetos estruturais devem ser interdisciplinares, concretizando os aspectos de diferenças da comunidade escolas, pensando em todas as realidades e diversidades.

O documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2012, apresenta critérios, padrões e aceitações para insumos na educação infantil. Alguns critérios são: a disposição de áreas sombreadas e cobertas, proteção ao sol, oferecimento de areia, gramas, terra e pavimentação, além de espaços estruturais, “organizados e seguros para oferecer atividades de vivências coletivas com brinquedos livre de perigos” (BRASIL, 2012, *on-line*).

A prática pedagógica deve ser explorada em todas as etapas da educação, trabalhando a diversidade nos diferentes espaços. As instalações devem ser instigadas no aluno como um sujeito ativo, garantindo a estimulação e imaginação. Diante dessa afirmativa, compreendemos que os espaços devem ser repensados e ressignificados a todo tempo, favorecendo habilidades cognitivas, afetivas, social e cultural.

Nos dias atuais, sabemos que a precariedade da infraestrutura ainda ocorre em parte das escolas. Para o gerenciamento das instituições ser eficaz, são necessários o estabelecimento de metas e a ajuda de toda a gestão. Segundo o documento preliminar adotado pelo MEC (BRASIL, 2004), a qualidade da arquitetura escolar depende do nível de adequação e de desempenho de seus ambientes, em seus aspectos técnicos, funcionais, estéticos e, conseqüentemente, do modo como esses aspectos afetam o bem-estar dos seus usuários.

De acordo com os parâmetros da infraestrutura apresentada pelo MEC (BRASIL, 2006, *on-line*):

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente, estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo.

Após o Conselho Nacional de Educação Básica (CNE) estabelecer diretrizes em 1998, o ensino passou a ser mais contemplado no âmbito social em seus fundamentos

éticos, estéticos e políticos.

Considerando todos esses aspectos, o Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisa (Ciemppi), de Jundiaí (SP), desenvolveu o projeto Escola Inovadora, com objetivos que estabelecem novos horizontes para as escolas do município, visando ao crescimento do desemparedamento, por meio de propostas semelhantes às desenvolvidas na cidade de Reggio Emília, sendo elas: a) a defesa da infância e escolas como objeto de constituição da sociedade; b) novos espaços de aprendizagem na cidade (Ex.: Mundo das crianças); c) aperfeiçoamento do ensino na Educação Infantil, visando à criança por meio do ensino lúdico e assegurando a transição de qualidade e sem traumas para o Ensino Fundamental; d) promoção da interação de figuras da sociedade e da família ao ambiente escolar.

Figura 8 – Mundo das Crianças (Jundiaí, SP)



Fonte: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2020/12/14/com-conceito-inedito-mundo-das-criancas-e-apresentado-no-aniversario-da-cidade/>

A Unidade de Gestão Escolar (UGE), juntamente ao Ciempi, promovem capacitação contínua aos professores da Rede Municipal de Jundiaí, para que estejam aptos a desenvolver os conceitos estabelecidos para a Escola Inovadora. Além disso, a cidade possui uma escola modelo (EMEB Maria de Toledo Pontes), que utiliza com os seus alunos as concepções da educação da cidade de Reggio Emília, promovendo uma educação social, sustentável e criativa, por meio de ateliês que resgatam esses princípios.

Figura 9 - Formação de professores da EMEB Maria de Toledo Pontes



Fonte: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciempi/emeb-maria-de-toledo-pontes/>

Considerações finais

A partir das pesquisas desenvolvidas, nota-se que a organização dos espaços escolares permaneceu inalterada por décadas, apesar das influências políticas e sociais. É necessário imperializar que existem aspectos arquitetônicos que permanecem até hoje, em muitas escolas tradicionais, como, por exemplo: as carteiras e cadeiras enfileiradas, a mesa do professor como centro da sala, relógios e aulas divididas por tempo.

Ao longo dos anos, grupos surgiram desenvolvendo novas concepções que provocaram rupturas nas concepções de ensino e educação escolar, porém, eles perdiam força por fatores externos – como é o caso do Manifesto de 1932, que perdeu representatividade durante a Ditadura Militar, a partir de 1964. Compreende-se, então, o porquê de outras localidades, como Reggio Emília, ter tido uma história de sucesso.

Deve-se observar que, ainda hoje, a educação – apesar de ser uma garantia para todos – ainda não é desenvolvida em sua plenitude, tendo em vista interesses e questões políticas.

Com as pesquisas em desenvolvimento, temas como o processo que ocorreu na cidade de Reggio Emília surgem e colocam em questão toda uma longevidade (escolas caracterizadas por sua arquitetura monumental, com salas de aulas sem visão ao mundo exterior e suas carteiras enfileiradas), em vista de novas soluções, como o desemparedamento (novo termo para uma escola mais liberta), em que os aprendizes poderiam aprender de forma mais significativa.

O ambiente escolar que inova e muda as formas de ensinar traz consigo novas perspectivas para o desenvolvimento da criança, propondo um mundo lúdico e de diversão, capaz de promover a socialização e a humanização do aprendiz, além de uma aprendizagem ampla e reveladora.

Cabe, portanto, aos poderes públicos e toda a sociedade o desejo de mudança. Como visto, existem possibilidades nas quais a estrutura das escolas são organizadas para promover o desenvolvimento pleno das crianças e não como um local de aprisionamento.

Referências bibliográficas

- ALVES, R. Gaiolas e asas. **Folha de S. Paulo**, 5 dez. 2001.
- AZEVEDO, G. **Arquitetura escolar e educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. [S. l.], 1999. Disponível em: http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/arq_esc_gana.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/publico/>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educ. Soc.**, n. 26, v. 92, out. 2005.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, jul. 2012.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e Bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemica%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.
- BUENO, M. C. **No chão da escola**: por uma infância que voa. São Paulo: Passarinho, 2018.
- BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. [S.l./ s.n.], 2002.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev.Bras.Educ.**, n. 14, Ago. 2000.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de educação na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO; A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. **Curículo, espaço e subjetividade**. [S.l./ s.n.], Riode Janeiro: DP&A, 2001.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- GONÇALVES, N. **Constituição histórica da educação no Brasil**. [S.l./ s.n.], 2012.

JUNDIAÍ. CIEMPI. Portal da Educação. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciempi/principios-educativos/>. Acesso em: 27 out. 2021.

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MIGLIANI, A. **A importância do ambiente na abordagem Reggio Emilia**. 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>. Acesso em: 22 set. 2021.

MENDONÇA, R. R.; BARBOSA, A. J. G. Habilidades de resolução de problemas e métodos de ensino: o método Montessori e o ensino tradicional em questão. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 49, p. 3-12, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000200002. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, A. **A primeira escola da República – O Palácio Caetano De Campos**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/escola-caetano-de-campos>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIANA, M. C.; PARREIRA, L. A. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da Democratização**. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/maria-cristina-piana.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

PIRES, C. Dossiê “Pioneiros”. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistadarcy.unb.br/educacao-n-23/dossie/61-pioneiros-dossie>. Acesso em: 02 set. 2021.

PEREIRA, E.; TEIXEIRA, Z. **Reexaminando a educação básica na LDB**. [S.l.] 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

PRADO, C. A.; MIGUEL, M. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil. Educere: XI Congresso Nacional de Educação, 2013. **Anais...** Disponível em: <https://silo.tips/download/a-proposta-pedagogica-de-loris-malaguzzi-registros-no-cotidiano-da-educacao-infan>. Acesso em: 13 set. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, n.4, p. 15-30, jul. 1993.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, R. F. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904).

Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá-PR, v. 16, n. 2, p. 341-377, abr./ jun. 2016.

TIRIBA, L. As crianças da natureza. **Portal do MEC**. Brasília, 2010. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. **Acesso em:** 30 ago. 2021.

VALECK, F. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WOIFF, D. **Lugar de existência. Lugar de aprendizagem:** a importância do ambiente na educação infantil. São Paulo: Ceduc, 2020.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação:** os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In.: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação** - um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARTIGO

**DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA DIGITAL:
ferramenta complementar no processo de ensino-
aprendizagem da anatomia dos sistemas digestório e
circulatório humanos****Bruna da Cruz BRITTO**¹³**Tiago Negrão ANDRADE**¹⁴**Amilton IATECOLA**¹⁵**Victor Augusto Ramos FERNANDES**¹⁶**Lilia Cavicchioli Fonseca IATECOLA**¹⁷**Marcel Fernando Inacio CARDOSO**¹⁸**Gilmar Cardoso de JESUS**¹⁹**Gisele Massarani Alexandre de CARVALHO**²⁰**Vinicius Barroso HIROTA**²¹**Marcelo Rodrigues da CUNHA**²²

¹³ Graduanda em Nutrição no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

¹⁴ Mestrando em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ). Nutricionista e farmacêutico pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

¹⁵ Doutor e mestre em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ). Fisioterapeuta pela Universidade de Marília (Unimar). Coordenador geral de graduação do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

¹⁶ Mestre e doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ). Educador físico e biólogo pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

¹⁷ Mestre em Ciências de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Fisioterapeuta pela Universidade de Marília. Professora do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

¹⁸ Doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagogo pelas Faculdades Integradas de Amparo (FIA). Reitor do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

¹⁹ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, onde fez também o mestado. Bacharel em Administração pela Universidade de Sorocaba (Uniso). Professor do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

²⁰ Mestre em Administração pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Graduada em Automação de Escritório e Secretariado, com ênfase em Comércio Exterior, pela Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec). Professora do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp).

²¹ Doutor em Distúrbios do Desenvolvimento, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Graduado em Educação Física, Arquitetura e Pedagogia. Coordenador de curso na Universidade de Garulhos (UNG).

²² Doutor em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ciências Biológicas pela mesma universidade. Fisioterapeuta pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta), do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp) e da Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ).

Resumo

Anatomia Humana é uma disciplina que requer um método específico de aprendizado, haja vista sua complexidade e amplo vocabulário de nomenclaturas. Dessa maneira, atualmente novos recursos pedagógicos e tecnológicos se apresentam como uma interessante ferramenta para o estímulo do aprendizado do aluno e o desenvolvimento de um processo pedagógico no qual se oportuniza ao discente o papel central de sua aprendizagem, tornando-o responsável pelas aquisições cognitivas e afetivas associadas ao estudo da anatomia humana, evitando, assim, a associação do papel centralizador do processo ensino-aprendizado ao docente. Além disso, devem ser considerados alguns fatores da atual realidade educacional e social do país, tais como a evolução da tecnologia e da comunicação, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, as transformações aceleradas das práticas pedagógicas e projetos curriculares, assim como o perfil atual dos estudantes. Sendo assim, o objetivo desse projeto foi desenvolver uma Plataforma Digital para o ensino eletrônico do corpo humano, baseada em um ensino híbrido de *e-learning*, desenvolvido com soluções integradas de *websites*, temas (leiautes) e *plugins* específicos dos sistemas livres do *Wordpress*, para que pudesse tornar o ensino da anatomia mais interativo, dinâmico e motivacional. Para isso, foram utilizadas imagens de peças anatômicas sintéticas de sistema digestório e circulatório, pertencentes ao laboratório de anatomia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp). As peças anatômicas foram fotografadas e as imagens editadas no software *Adobe Photoshop CC 2019*. Em seguida, foram nomeadas no *Wordpress* com o *plugin ImagePro*[®], em linguagem HTML. Nos resultados, foi possível tornar essa plataforma digital em um recurso interativo, em que o estudante tem a opção de selecionar qual sistema (digestório ou circulatório) pretende estudar e, logo em seguida, escolher uma estrutura anatômica específica para aprender de forma mais interativa a anatomia humana, podendo ainda ser usada como exercícios e construção de mapa mental. Além disso, há a opção de usar diversos tipos de tradução do site para as línguas estrangeiras. Concluindo, essa plataforma digital constitui uma ferramenta complementar para o auxílio de uma prática pedagógica mais dinâmica da anatomia do sistema digestório e circulatório e poderá ser usada como alternativa em diferentes metodologias ativas de ensino na área da saúde. Entretanto, esses recursos devem ser usados juntamente com o ensino presencial da anatomia humana, que é necessário e insubstituível na formação clínica e bioética do estudante. Dessa maneira, esses programas tecnológicos podem ajudar o aluno a adquirir um perfil mais comunicativo e participativo mediante ao contexto educacional condizente com a realidade que se vivencia atualmente.

Palavras-chave: Atlas de Anatomia; Ensino Remoto; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Abstract

Human anatomy is a discipline that requires a specific learning method, given its complexity and vast vocabulary of anatomical nomenclatures. In this way, currently,

new pedagogical and technological resources are presented as an interesting tool for stimulating student learning and developing a pedagogical process in which students are given the central role of their learning, making them responsible for the associated cognitive and affective acquisitions. To the study of human anatomy, thus avoiding the association of the centralizing role of the teaching-learning process with the teacher. In addition, some factors of the current educational and social reality in the country must be considered, such as the evolution of technology and communication, the new national curriculum guidelines, the accelerated transformations of pedagogical practices and curriculum projects, as well as the current profile of students. Therefore, the objective of this project was to develop a Digital Platform for the electronic teaching of the human body based on a hybrid teaching of e-learning developed with integrated solutions of websites, themes (layouts) and specific plugins of free *WordPress* systems, so that could make anatomy teaching more interactive, dynamic and motivational. For this, images of synthetic anatomical parts of the digestive and circulatory system were used, belonging to the anatomy laboratory of Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp). The anatomical parts were photographed and the images edited in Adobe Photoshop CC 2019 software, then named in *WordPress* with the *ImagePro*[®] plugin in HTML language. In the results, it was possible to turn this digital platform into an interactive resource where the student has the option to select which system (digestive or circulatory) they want to study and then choose a specific anatomical structure to learn human anatomy more interactively, It can also be used as exercises and mind map construction. In addition, there is the option to use different types of website translation into foreign languages. In conclusion, this digital platform constitutes a complementary tool to support a more dynamic pedagogical practice of the anatomy of the digestive and circulatory system and can be used as an alternative in different active teaching methodologies in the health area. However, these resources must be used together with the face-to-face teaching of human anatomy, which is necessary and irreplaceable in the clinical and bioethical training of the student. In this way, these specialized programs can help the student acquire a more communicative and participatory profile through the educational context in line with the reality he is currently experiencing.

Keywords: Atlas of Anatomy; Remote Teaching; Virtual Learning Environment.

Introdução

A sociedade contemporânea está em constante mudança no processo de ensino-aprendizagem, devido a diversos fatores, entre eles o crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas ao ambiente educacional (NÓVOA, 2004; FERNANDES; SCHERER, 2020; SANTOS *et al.*, 2018).

A integração de novas tecnologias no ensino permite aos docentes criar e recriar materiais informacionais (digitais, analógicos, audiovisuais e impressos), que viabilizam uma oportunidade de aprendizado, a partir de uma combinação de material multimídia

interativo com temas abordados em diferentes disciplinas. Adiciona-se, ainda, o fato de que a integração da aprendizagem digital com as TICs auxilia no ensino dinâmico e emancipatório, pois permite que os alunos migrem de uma metodologia passiva e de centralização ao docente para uma metodologia ativa (SALVADOR *et al.*, 2017).

Dessa maneira, torna-se, portanto, essencial que diferentes modelos de ensino sejam propostos, com o intuito de desenvolver no aluno autonomia e uma percepção adequada da realidade em que vive, conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Não obstante, é de extrema urgência e inovação o desenvolvimento de plataformas que visem ao desenvolvimento do aprendizado em Anatomia Humana, ciência que contempla importante disciplina na formação básica na área da saúde humana (LUCKESI, 1994; FORNAZIERO *et al.*, 2010).

As transformações observadas nos cursos da área de saúde refletem o mundo contemporâneo e, diante disso, surgem os desafios entre a sociedade e o sistema educacional, em que o educador tem uma responsabilidade importante no rumo do ensino e da aprendizagem quanto ao planejamento e o desenvolvimento de ações (FORNAZIERO *et al.*, 2010; FORNAZIERO E GIL, 2003).

Associado a isso, o estudante deve participar de maneira responsável do seu processo de aprendizagem, pois a educação emancipadora somente poderá ser bem-sucedida em condições nas quais sejam oportunizadas experiências significativas ao discente e à sua realidade (VYGOTSKY, 1996; BOLDENAVE, 2007; SANTOS *et al.*, 2018).

Pfroom Neto (1987) destaca que o processo de aprendizagem é de grande complexidade, pois há inúmeras variáveis que podem ser influenciadas, sejam individuais ou sociais. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender, na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. Assim sendo, a realidade virtual está sendo utilizada como ferramenta para o ensino e o treinamento de habilidades práticas em diversas especialidades (BECKER, 2012; CAMPOS FILHO *et al.*, 2020).

A pandemia da Covid-19 transformou o cenário digital da educação, demonstrando que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) é um tema emergencial para o futuro das Instituições de Ensino Superior. Assim, é de grande importância a formação de uma cultura inclusiva e de domínio das habilidades tecnológicas para fortalecer as bases do ensino. Essas ferramentas de ensino remoto promovem a flexibilização do tempo de estudo e atendem à demanda na qual o aluno não pode estar presencialmente na sala de aula em período integral (ARGOLO JUNIOR, 2021).

O acesso à internet, em computadores e celulares, vem crescendo muito em populações de diferentes rendas, faixas etárias e perfis socioeconômicos. Embora heterogêneos e pluralistas, os grupos formados em salas de aula enfrentam os mesmos problemas e desafios quando se trata da distância física entre professor e aluno. Assim, as metodologias ativas de ensino, bem como a Aprendizagem Baseada em Problemas e

Aprendizagem Baseada em Equipe (representadas pelas siglas em inglês: PBL e o TBL) não substituem a necessidade presencial, mas servem de complementos em tempos de ensino remoto, sociedade midiaticizada e pandemias virais (SANTOS *et al.*, 2021). Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

As metodologias ativas têm se destacado, refletindo sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem digital, buscando provocar mudanças nas práticas em sala de aula que estão, por muitas vezes, enraizadas no modelo tradicional de ensino (FERNANDES; SCHERER, 2020). Por sua vez, as metodologias investigativas e pedagógicas possibilitam o aprofundamento do estudo e a descrição pormenorizada da estrutura, arquitetura e do funcionamento do organismo. Além disso, facilitam a compreensão e a visualização das estruturas anatômicas macro e microscópicas, celulares, subcelulares e ultracelulares, como auxílio na construção visual da forma, visando, assim, a atingir os propósitos desejados (PRADO *et al.*, 2013).

Entretanto, o docente ainda se depara com dificuldades em sala de aula, principalmente, em relação à motivação dos alunos para a aprendizagem (NEVES, DAMIANI, 2006; NOVAES, 2011). Nesse sentido, a elaboração de uma aula dinâmica requer dos docentes alguns recursos para promover a aquisição do conhecimento por parte dos alunos (FONTOURA, 2004; SCARINCI, PACCA, 2015). Assim sendo, a realidade virtual está sendo utilizada como ferramenta para o aprendizado mais ativo do aluno, assim como em treinamento de habilidades de prática em diversas técnicas e procedimentos clínicos (CAMPOS FILHO *et al.* 2020).

Existem diversas plataformas que oferecem apoio ao ensino *on-line*, tornando o aluno mais ativo no processo educacional. Fernandes e Scherer (2020) afirma que o computador, com suas aplicações, pode ser uma ferramenta de apoio importante durante o aprendizado do aluno. Algumas dessas aplicações são os ambientes de aprendizagem virtuais (AVAs), que integram diversos recursos de apoio à aprendizagem com ênfase em atividades, debates, interações. Dessa maneira, é fundamental compreender que somente a adoção de recursos tecnológicos não torna o processo educacional diferente, pois é preciso que esses recursos sejam utilizados como uma nova linguagem educacional. Se assim não acontecer, o resultado será apenas uma mudança para permanecer a mesma base, ou seja, a reprodução do velho modelo, antes transmitido segundo uma lógica analógica e agora transmitido de forma digital.

O uso de ambientes virtuais integrados de ensino pode facilitar o processo de aprendizado, com aproveitamento significativo. Paralelamente e de forma complementar, os recentes avanços nas tecnologias promovem a utilização de meios modernos de ensino e aprendizagem por meio da integração de ambientes virtuais. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. Dessa maneira, nota-se que, atualmente, o ensino da

anatomia por meio dos livros e peças anatômicas está sendo complementado por recursos alternativos, como laboratórios virtuais interativos com *softwares* que facilitam o entendimento do corpo humano.

As metodologias ativas têm se destacado, refletindo sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, buscando provocar mudanças nas práticas em sala de aula, que estão, muitas vezes, enraizadas no modelo tradicional de ensino (LEITE, 2018). Entretanto, deve ser considerado que cada indivíduo utiliza seus padrões pessoais, ou seja, elabora planos e estratégias que lhe permitam atingir suas demandas de forma pessoal. Assim, a aprendizagem é o resultado de suas experiências e interações. Portanto, há a necessidade de propor novos métodos que complementam o ensino da anatomia humana, haja vista as mudanças da sociedade e dos métodos pedagógicos de ensino, conforme o perfil atual do estudante. Para isso, as ferramentas virtuais de ensino são alternativas interessantes, pois podem incentivar o estudante a ser mais dinâmico, participativo e interativo no processo de ensino-aprendizagem da anatomia humana, porém sempre em conjunto com o ensino presencial da anatomia, fundamental devido às peculiaridades dessa unidade curricular.

Objetivos

O objetivo do trabalho relatado neste artigo foi desenvolver uma plataforma digital para o estudo detalhado da anatomia humana dos sistemas digestório e circulatório, como facilitadora e colaboradora do processo de ensino-aprendizagem das aulas presenciais de anatomia humana, assim como nos estudos extraclasse, frente aos desafios da constante realidade à qual a educação e a tecnologia estão submetidas no mundo contemporâneo e das novas diretrizes curriculares da educação.

Metodologia

Material

O estudo tem caráter transversal e descritivo. Foram utilizadas peças anatômicas sintéticas dos sistemas digestório e circulatório, pertencentes ao Laboratório de Anatomia do Centro Universitário Nossa Senhora do patrocínio (Ceunsp), localizado em Salto (SP). O registro das imagens foi feito por máquinas digitais (Nikon D500; Tipo DSLR; Resolução de 21 MP) e, em seguida, processadas para o desenvolvimento da plataforma de ensino digital de anatomia humana, dispondo de um sistema de ensino híbrido de *learning* desenvolvido com soluções integradas de websites.

O leiaute foi utilizado no *Theme Infinit*[®] e a aplicação interna da sinalização das peças anatômicas sintéticas para marcação da nomenclatura foi feita com instalação do *plugin ImagePro*[®]. Os *softwares* utilizados foram: *Adobe Photoshop CS3*, utilizado para a edição e correção de fotos e imagens; *Microsoft Word*, utilizado para a edição dos textos; *Ambiente virtual Wordpress*, utilizado como plataforma virtual para abrigo de todo conteúdo didático, bem como pelo uso de ferramentas colaborativas de comunicação e interatividade por meio da internet. O *website* usou na hospedagem

provida pela empresa Locaweb Serviços de Internet, no plano da *Plataforma Linux*, banco de dados *MySQL.2*, versão do *PhP 7.0*. O registro do domínio do site (www.educanatomy.com) foi feito junto à empresa *Godaddy Servicos Online do Brasil Ltda.*

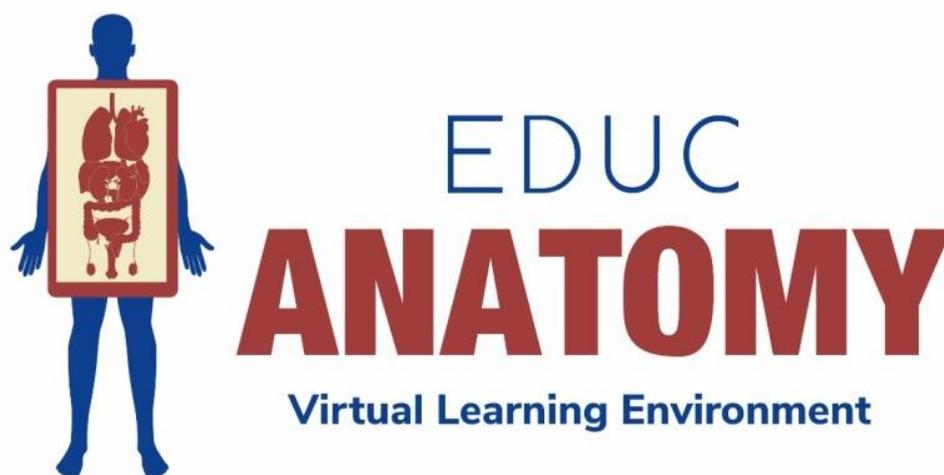
Resultados

Como ferramenta de apoio aos estudos, foi desenvolvido um sistema de indicação das estruturas anatômicas nas imagens obtidas das peças anatômicas e com o respectivo gabarito, para que o aluno possa treinar e avaliar o seu aprendizado. O *website* também compreende diferentes idiomas, o que ajuda o estudante a compreender a anatomia humana, incentivando-o, assim, a buscar novos conhecimentos e perspectivas internacionais de formação profissional.

O *website* foi desenvolvido em uma plataforma de código livre da *Wordpress*, o qual foi denominada, como título, de “*Educ Anatomy*” (Figura 1), caracterizando “*Educação em Anatomia*”. Essa plataforma foi organizada dentro dos princípios da informação, envolvendo organização dos menus de navegação, logomarca do projeto, design de conteúdo e interfaces. No ambiente *Wordpress*, foi desenvolvido o design gráfico e toda estilização do leiaute, bem como foi utilizado o *Theme Infinity®* para personalização de cores, *backgrounds* e fontes. As imagens foram catalogadas dentro do atlas digital (Figuras 2 a 9). Todas as imagens escolhidas foram recordadas e armazenadas em um diretório do sistema operacional do computador.

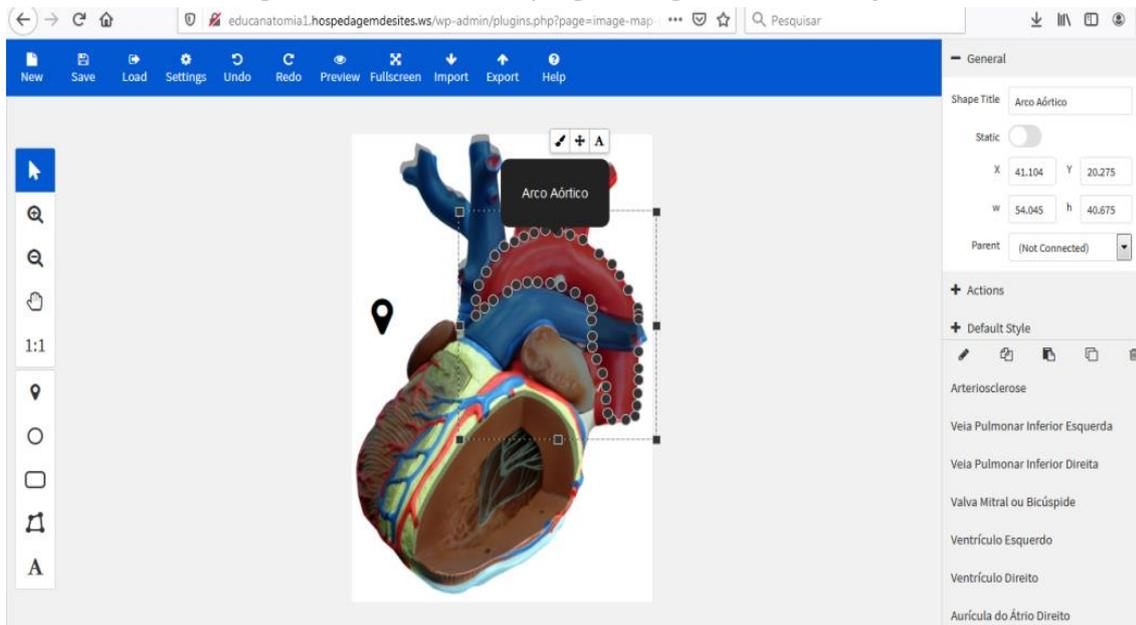
Nessa plataforma digital, o estudante tem a opção de selecionar qual sistema (digestório ou circulatório) pretende estudar e, logo em seguida, escolher uma estrutura anatômica específica. A partir disso, há a opção de clicar ou selecionar a estrutura para obter o nome e os detalhes anatômicos ou, então, trabalhar com essa ferramenta em forma de estudo dirigido e exercícios de mapeamento mental.

Figura 1 - Logomarca “*Educ Anatomy*”



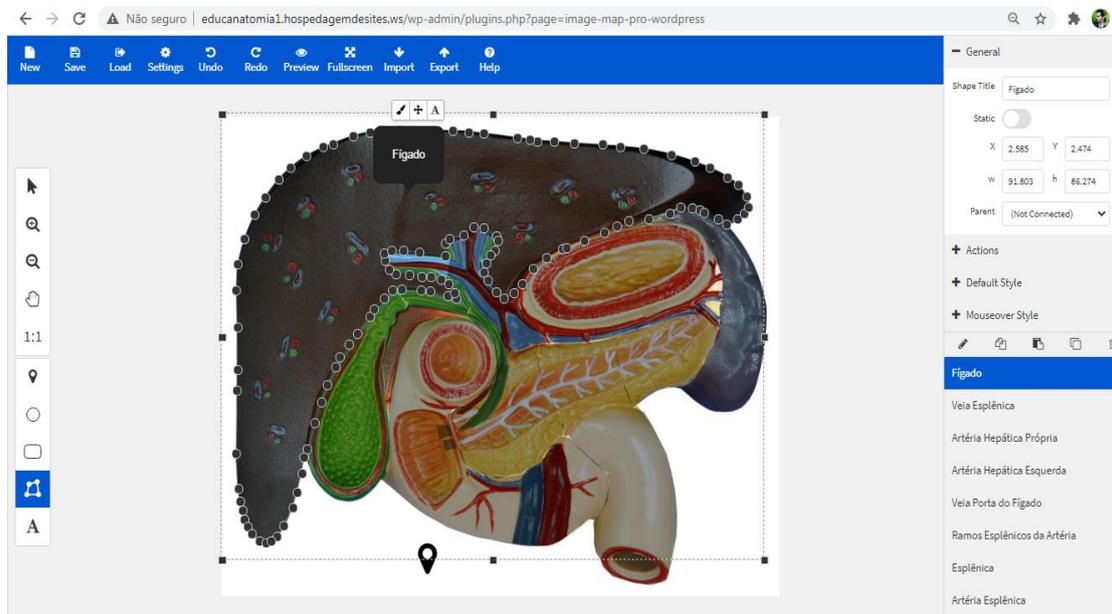
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 2 - Interface do plugin ImagePro® do coração



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 3 - Interface do plugin ImagePro® dos órgãos do sistema digestório



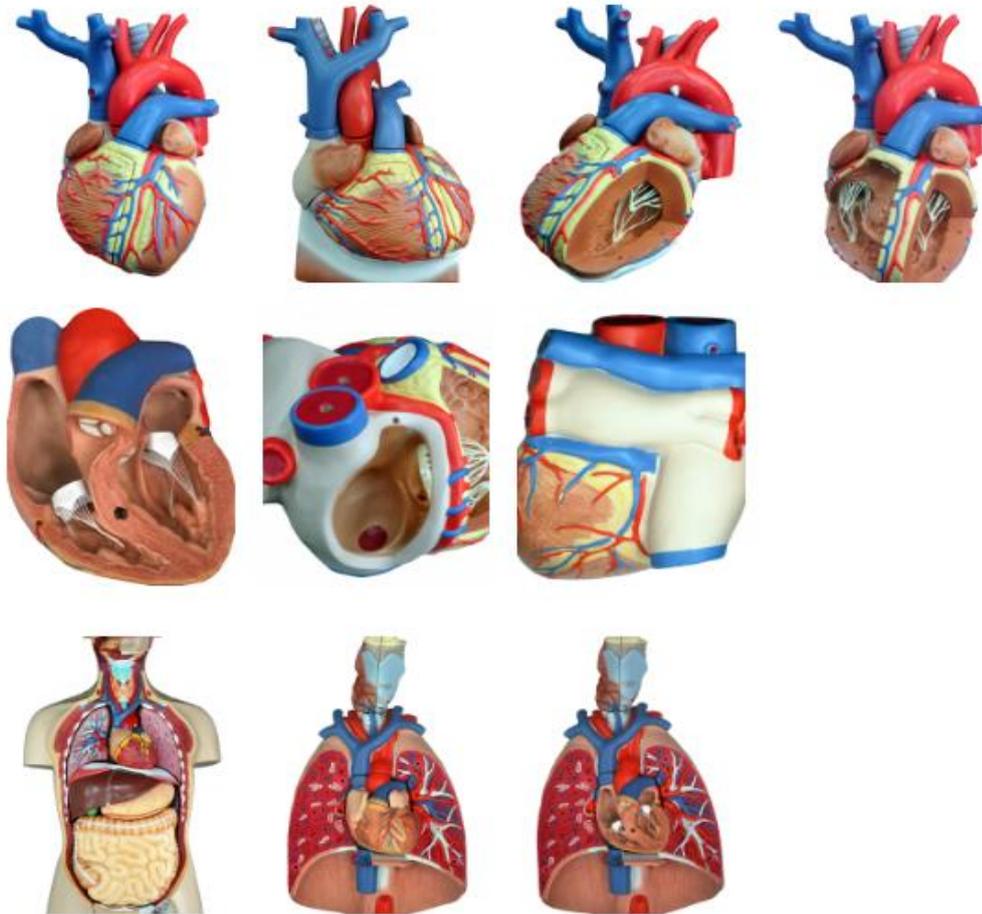
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 4 – Leiaute do website



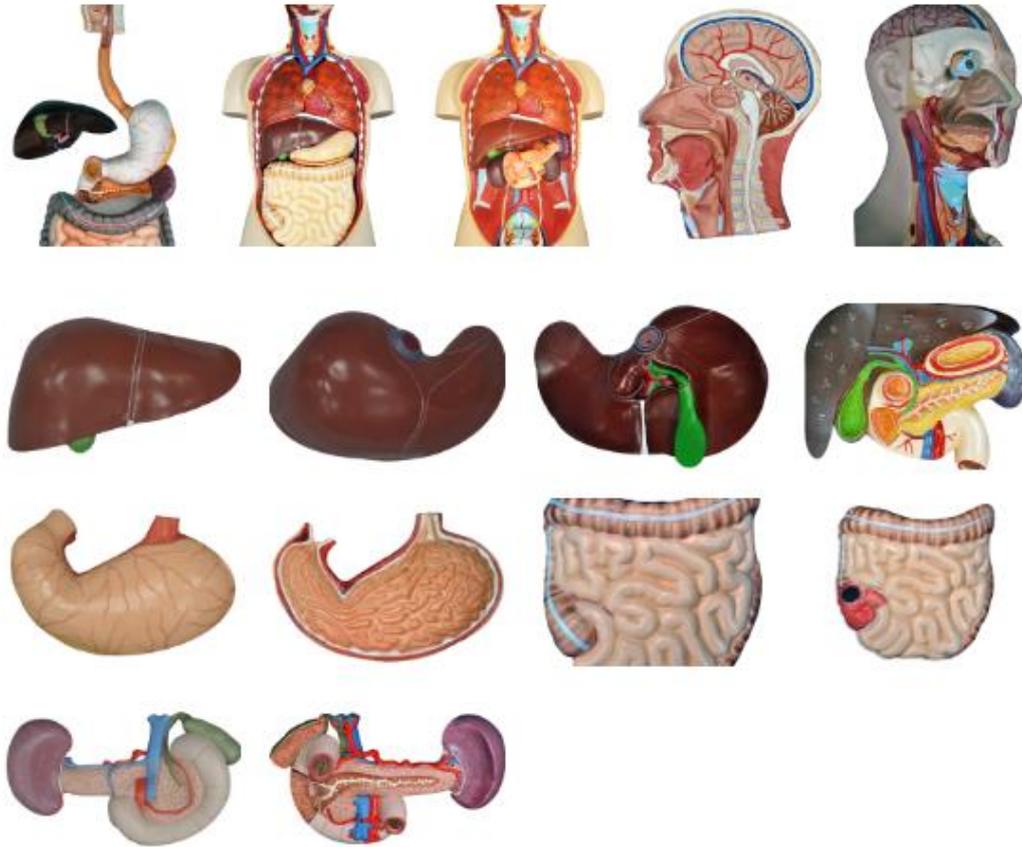
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 5 - Portfólio de imagens do sistema circulatório

SISTEMA CARDIOVASCULAR

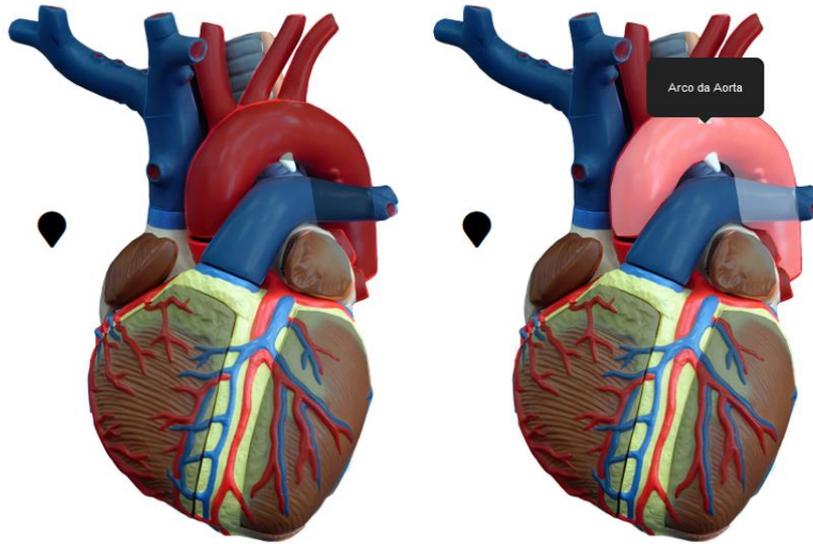
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 6 - Portfólio de imagens do sistema digestório

SISTEMA DIGESTÓRIO

Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

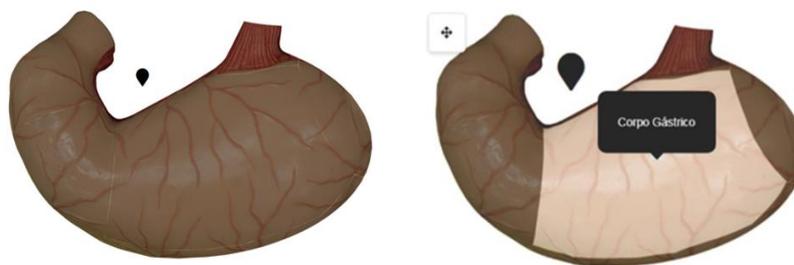
Figura 7 - Representação da sequência do funcionamento da plataforma digital do sistema circulatório²³



www.educanatomy.com

Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Figura 8 - Representação da sequência do funcionamento da plataforma digital do sistema digestório²⁴

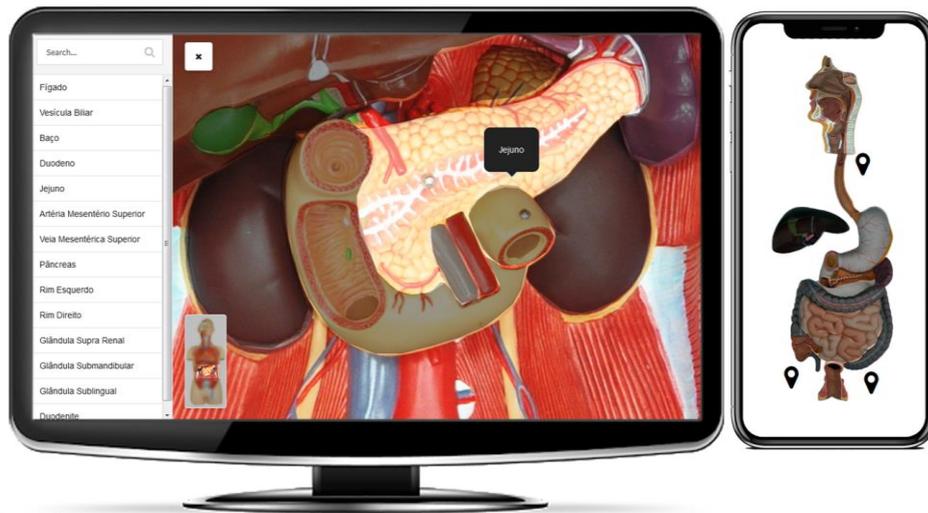


www.educanatomy.com

Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

²³ Observe-se a opção do aluno em escolher a imagem com o nome ou sem o nome da estrutura anatômica (arco da aorta).

²⁴ Observe a opção do aluno escolher a imagem com o nome ou sem o nome da estrutura anatômica (corpo gástrico).

Figura 9 - Representação da plataforma digital²⁵

Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Discussão

Atendendo aos desafios das Instituições de Ensino Superior ao adotarem ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs) em suas operações de ensino frente aos desafios da sociedade hiperconectada, percebe-se que o projeto apresentado, o atlas digital em Anatomia Humana, denominado “Educ Anatomy”, é uma ferramenta complementar, inovadora e criativa, dirigida aos estudantes de anatomia, oferecendo um suporte alternativo para o processo de ensino-aprendizagem em paralelo às aulas presenciais. Tal recurso torna-se necessário diante das novas metodologias ativas de ensino, perante ao perfil atual da sociedade e também devido ao fato de que os livros físicos estão perdendo espaços, já que os produtos digitais, *e-books* e *websites*, *softwares* de estudos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) estão sendo cada vez mais utilizados (JEONG, 2012). De acordo com Colares *et al.* (2019), a tecnologia é uma boa opção de comunicação com os alunos, pois é a linguagem com que eles têm afinidade dentro da atual realidade social.

O ensino presencial de anatomia humana é fundamental e necessário, em razão da possibilidade única e insubstituível de permitir ao estudante que reconheça o relevo, a textura, a espacialidade tridimensional dos componentes das peças anatômicas cadavéricas, bem como as variações dos formatos dos órgãos em função de variáveis como sexo, idade, raça, etnia e biótipo.

Essa reflexão está de acordo com Costa *et al.* (2012), que observaram, em estudo sobre a anatomia humana, que o uso de cadáveres é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Isso se reflete diretamente na atuação do profissional frente às condutas com os pacientes e fortalece a humanização. Entretanto, o ambiente virtual de ensino, associado a novas ferramentas interativas e dinâmicas,

²⁵ Observe-se a opção do aluno em estudar as diversas estruturas anatômicas.

como *sites*, *e-book* e plataformas digitais, pode ser uma alternativa para complementar o processo de aprendizado. Essas novas ferramentas facilitam o aprendizado, permitindo, assim, a construção efetiva do conhecimento e com um desempenho mais satisfatório do aluno, por torná-lo mais ativo no processo (MOTA *et al.*, 2010 e NUNES; NUNES; TORI, 2011).

Costa *et al.* (2012) utilizaram um questionário em sua pesquisa aplicada a estudantes de anatomia e avaliaram, entre outros fatores, a utilização de materiais didáticos como auxílio na aprendizagem. Nos resultados, observaram que 87,8% utilizavam o atlas; 20,8% decidiam pelos modelos de estudo; e 24,2% optavam pelos os programas de computador. A internet foi citada por 76,2% dos alunos, sendo o recurso tecnológico mais utilizado como material auxiliar à aprendizagem.

Além disso, os alunos da referida pesquisa afirmaram que 36,2% dos professores usavam algum tipo de tecnologia, para que pudessem adaptar aos métodos inovadores de ensino-aprendizagem atuais. Dessa maneira, observa-se que estudar em um ambiente digital configura uma experiência complementar do ambiente físico presencial, visto que um AVA pode ajudar nos estudos de fixação, além de permitir ao estudante adquirir mais conhecimento acerca do repertório do assunto, transitando durante seu período de construção de conhecimento entre sala de aula presencial, laboratório, livro físico, *e-book* e cursos *on-line*. De acordo com Braz (2009), aulas expositivas tornam-se menos eficientes ao comparar com aquelas em que o aluno possa ver, ouvir, interagir e executar (COSTA *et al.*, 2010). Além disso, o professor acompanha as transformações pedagógicas do ensino, conforme o perfil atual do aluno, com o uso das tecnologias modernas de apoio técnico ao aprendizado (FORNAZIERO *et al.*, 2010) e por meio de ferramentas em ambientes virtuais.

Com esse intuito, a pesquisa aqui relatada desenvolveu o *site* “Educ Anatomy” para que possam ser incentivados não somente os alunos, mas também os professores a tornarem o ensino da anatomia mais interativo e dinâmico, além de acompanhar as metodologias alternativas de ensino híbrido pela atual tecnologia educacional. Com isso, o professor se adapta às novas transformações, que contribuem para o aprimoramento metodológico do aprendizado (COSTA *et al.*, 2010; FORNAZIERO *et al.*, 2010).

O ensino físico e o virtual se complementam, levando ao aluno a possibilidade de modificar os ambientes de ensino com versatilidade. O ensino presencial físico forma o conhecimento de base, e a vivência profissional virá com o estágio e prática. Contudo, quando somada com as possibilidades de meios digitais, essa experiência se intensifica e se solidifica e, dessa maneira, observa-se a importância de integrar o ensino presencial com o remoto e o digital. Por fim, o infoproduto “Atlas Digital em Ensino de Anatomia” (*software* “Educ Anatomy”) e outras ferramentas digitais similares constituem uma alternativa a mais na prática de ensino para a ciências da saúde, considerando a atualidade das gerações hiperconectadas e o cenário tecnológico atual do ensino remoto.

O Departamento de Anatomia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) participou da elaboração do “Locomoshow - Atlas Anatômico do Aparelho Locomotor Humano”. De acordo com Araujo *et al.* (2000), o autoaprendizado da Anatomia Humana pode ser facilitado por meio desses sistemas multimídia. O uso de programas de informática é importante para o processo de ensino, por motivar o estudo da anatomia humana (GUIRALDES DEL CANTO *et al.*, 1995) e, assim sendo, os avanços tecnológicos em ambiente acadêmico modificam as maneiras de aprender, podendo promover melhor desempenho no estudo individual (FORNAZIERO *et al.*, 2010). Contudo, o estudo presencial da anatomia humana é necessário, conforme também relatado na pesquisa de Costa *et al.* (2010), que concluíram que o uso de cadáveres humanos nas aulas práticas presenciais é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

Colares *et al.* (2019) realizaram um levantamento bibliográfico das metodologias de ensino-aprendizagem usadas na área de Anatomia Humana. As mais utilizadas foram exposição teórica do conteúdo, seguido da prática presencial com o uso de cadáveres humanos, quando possível. Entretanto, pela escassez de material cadavérico nos laboratórios de anatomia, outras instituições usaram, como alternativa, imagens de livros e as ferramentas tecnológicas para auxiliar o ensino dentro de um contexto pedagógico mais modernizado, todas comprovadamente eficazes.

Nesse novo cenário hibridizado, há diversas opiniões, seus prós e contras, suas insatisfações e satisfações diante de cada ferramenta. Essas opiniões podem divergir nas necessidades de cada indivíduo, em cada fase da vida. Portanto, a pergunta “qual é a melhor de todas as ferramentas?” não cabe mais ser feita, exatamente porque todas são complementares, por terem diferentes abordagens e também por atender indivíduos com necessidades diferentes.

Assim sendo, as ferramentas digitais de ensino-aprendizado como a “Educ Anatomy” vem recebendo cada vez mais atenção, porém de forma complementar e não como substituição do ensino presencial da anatomia, que é necessário para a formação clínica dos profissionais da saúde.

De acordo com Bordenave (2007), é unânime que a anatomia humana é fundamental para o aprendizado dos profissionais da área de saúde e que a aula presencial é uma forma de oferecer contato direto com a realidade. Diante do exposto, deve ser considerado que o processo ensino-aprendizagem da disciplina pode não corresponder totalmente às novas expectativas dos programas curriculares dos cursos da área de saúde (FORNAZIERO *et al.*, 2010). Entretanto, há soluções interessantes a partir do processo de ensino-aprendizagem diferenciado, por meio de recursos tecnológicos com programas e *softwares* educacionais de anatomia humana, associados ao dinamismo da aula prática presencial, pois, sem isso, o aprendizado da anatomia seria deficiente.

Conclusão

Nessa plataforma digital, foi possível construir um método interativo de ensino digital da anatomia dos sistemas digestório e circulatório. O *software* “Educ Anatomy”,

desenvolvido como atlas digital de anatomia para Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), permite uma participação mais ativa do estudante e poderá funcionar como uma ferramenta complementar, a ser usada nas mais diversas metodologias ativas do ensino presencial da anatomia, a fim de facilitar a aprendizagem com de uma prática pedagógica mais modernizada.

Referências bibliográficas

ARAUJO, J. C. *et al.* Inovações tecnológicas no ensino da anatomia humana. **Braz J. Morphol. Sci**, v. 17, 2000, p. p. 220-237,

ARGOLO JUNIOR, Cecilio *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem: importância das habilidades tecnológicas em tempos de pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, 2021, p. 16849-16859.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BORDENAVE J. D. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRAZ, P. R. P. Método didático aplicado ao ensino da anatomia humana. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. 3, n. 4, 2009, p. 303-310.

CAMPOS FILHO, A. S. *et al.* Realidade virtual como ferramenta educacional e assistencial na saúde: uma revisão integrativa. **Journal of Health Informatics**, v. 12, n. 2, 2020.

COLARES, M. A. M. *et al.* Metodologias de ensino de anatomia humana: estratégias para diminuir as dificuldades e proporcionar um melhor processo de ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, v. 23, n. 3, p. 140-160, 2019.

COSTA, G. B. F.; COSTA, G. B. F.; LINS, C. C. S. A. O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 3, 2012, p. 369-373.

FERNANDES, F.; SCHERER, S. Constituição de um ambiente virtual de aprendizagem: uma disciplina, espaços virtuais, interações. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

FORNAZIERO C. C.; GIL, R. C. R. Novas tecnologias aplicadas ao ensino da anatomia humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, maio/ago. 2003, p. 141-146.

FORNAZIERO, C. C. *et al.* O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, 2010, p. 290-297.

GUIRALDES DEL CANTO, H. *et al.* Métodos computacionales y gráficos de apoyo al aprendizaje de la anatomía humana: visión de los estudiantes. **Rev. Chil. Anat**, 1995, p. 67-71.

LEITE, B. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, 2018, p. 580-609.

NUNES, E. P. S.; NUNES, F. L. S.; TORI, R. **Avaliação da aquisição de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem 3D para treinamento médico**. s./l., 2011. Disponível em: https://www.dimap.ufrn.br/csbc2011/anais/eventos/contents/WIM/WIM_Sessao

[4 Artigo Nunes. pdf](#). Acesso em: 10 abr. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2004.

PRADO, M. L.; HEIDEMANN, I. T. S. B.; REIBNITZ, K. S. **Curso de especialização de linhas de cuidado em enfermagem**. Processo educativo em saúde. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2013.

PRADO, P. S. A. *et al.* Imagens Radiográficas no Ensino-Aprendizagem de Anatomia Humana: Relato da Experiência Extensionista. **Revista de Extensão Universitária da UFS**, São Cristóvão (SE), v. 1, n. 2, 2013, p. 219-289.

SALVADOR, P. T. C. O. *et al.* Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 70, n. 3, 2017, p. 572-579. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0123>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SANTOS, S. L. F. *et al.* Estratégias facilitadoras no processo ensino-aprendizagem em anatomia humana. **Rev. Expr. Catól.**, v. 7, n. 2, 2018, p. p. 58-61.

SANTOS, C. E. R *et al.* **Acessibilidade Digital em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma Revisão Sistemática**. EaD em Foco, v. 11, n. 1, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REVISITANDO

UNIVERSIDADE PARA TODOS: O Prouni na visão dos bolsistas de uma instituição de Ensino Superior

Maria Aparecida de ALMEIDA²⁶

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni), entre 2001 a 2008, segundo a ótica dos bolsistas de uma Instituição privada de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, do ponto de vista político, econômico, pedagógico e social, buscando verificar o modo como esse bolsista via o ProUni: um programa de inclusão social que democratiza ou que privatiza o ensino superior brasileiro? Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual se fundamenta em levantamento bibliográfico sobre o tema, na pesquisa documental e na aplicação de um questionário junto aos bolsistas do ProUni.

Palavras-chave: ProUni; Ensino Superior; Políticas Públicas.

Abstract

This work presents the analysis of the Universidade para Todos Program (ProUni), between 2001 and 2008, from the perspective of the scholarship holders of a private Higher Education Institution in the interior of the State of São Paulo, Brazil, from the political, economic, pedagogical and social points of view, seeking to verify like this students understood the ProUni: a social inclusion program that democratizes or privatizes Brazilian higher education? This is a descriptive qualitative research, which is based on a bibliographic survey on the subject, on documental research and on the application of a questionnaire to ProUni scholarship holders.

Keywords: ProUni; Higher Education; Public policy.

Introdução

Estudar no Brasil não é fácil e fazer uma faculdade é complicadíssimo, sobretudo por tudo que o jovem passa para conseguir uma vaga em uma instituição pública. Para solucionar esse problema, surgem as Instituições de Ensino Superior (IES) particulares. Algumas, cumprindo o que prevê a legislação, tornam-se universidade, ao dedicarem parte de seu trabalho à pesquisa e à extensão universitárias.

O problema de pesquisa que norteou a dissertação de mestrado que deu origem a esse trabalho surgiu ao encontrar, numa sala do curso de Medicina Veterinária, em

²⁶ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Graduada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Professora do Centro Universitário Metrocamp (UniMetrocamp) e do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

uma universidade privada, uma aluna afrodescente, advinda de escola estadual e de classe socioeconômica menos abastada. Como ela conseguiu ingressar naquele curso? A resposta foi o Programa Universidade para Todos (ProUni). A partir desse momento, iniciou-se o processo para compreender esse fenômeno. Depois de muita leitura, obteve-se o conhecimento quanto ao programa político do ponto de vista do estado e dos pensadores. A partir daí, faltava a visão do bolsista. Então, a pesquisa de mestrado foi em busca desse saber.

Assim, o presente artigo pretende apresentar a análise realizada na dissertação de mestrado sobre o fenômeno de ingresso de jovens de baixa renda, bolsistas do ProUni, nos cursos de graduação de uma instituição privada de Ensino Superior, no interior do Estado de São Paulo, de 2001 a 2008, a qual teve como objetivo verificar como esse bolsista vê o ProUni: Como um programa de inclusão social que democratiza ou privatiza o Ensino Superior brasileiro?

A hipótese que permeou este trabalho foi a de que o ProUni é visto pela maioria dos bolsistas como um programa político que democratiza o Ensino Superior, já que eles antes eram excluídos, agora são incluídos nesse nível de ensino.

Segundo Sanfelice (2006), o tema da inclusão educacional é desafiador. A história da educação brasileira é marcada pelo caráter excludente da educação escolar e, com frequência, essa questão é tratada de modo a identificar os culpados por isso, como se houvesse uma permanente conspiração de ricos contra os pobres, das classes dominantes contra os dominados. Do ponto de vista desse autor, a exclusão no Brasil sempre foi uma característica da sociedade desde a colonização. No entanto, o conceito de exclusão educacional é um conceito que não pode ser aplicado a todas as épocas históricas brasileiras, já que, em determinados momentos, a educação não era destinada a todos, não podendo falar, portanto em excluídos.

A mesma situação ocorre com o conceito de inclusão educacional, colocado como direito, preocupação, necessidade objetiva da sociedade contemporânea. É na sociedade democrática capitalista, que se vai enunciar a inclusão como projeto ideológico, já que é uma meta, como crítica à exclusão.

A partir da democratização nos anos 1980, no Brasil tem-se claramente o embate pelo direito à educação como uma maneira de aprofundar a democratização da sociedade e universalização dos direitos sociais.

Segundo Ferreira (2003), o pensamento sociológico encara de maneira genérica a educação escolar como uma das cinco instituições sociais principais, ao lado das instituições familiares, religiosas, políticas e econômicas. Grosso modo, ela tem a função de transmitir conhecimentos, normas de conduta e modos de sentir, pensar e agir, determinados pelas tradições culturais, a serem veiculados, primeiramente pela família e, em seguida, pela educação formal. A importância dessa instituição para a vida social faz com que ela seja objeto de uma controvérsia histórica, que é centrada no papel que se espera que ela cumpra na sociedade: seja o da transmissão conservadora de valores tradicionais, seja o da transformação da realidade a partir da transmissão de novos

valores.

A Reforma do Ensino Superior no Governo Lula

Luiz Inácio Lula da Silva, depois de várias tentativas, conseguiu tornar-se presidente do Brasil em 2001. Após quatro anos, ele se reelegeu para mais um mandato. Para se pensar a relação do governo com a educação, principalmente a do Ensino Superior, faz-se necessário buscar o momento em que esse governo começa a tomar atitudes que terão repercussão nessa esfera.

No primeiro ano do governo Lula, de acordo com Trindade (2004), a necessidade da reforma universitária foi debatida em seminários nacionais e internacionais, mas, somente no segundo ano do mandato, é que a reforma se inicia com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que teve a incumbência de analisar o que estava acontecendo com a educação brasileira e propor um plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização do Ensino Superior.

O estudo de Otranto (2006) revela que, ao término dos trabalhos, o grupo elaborou um relatório final que reconhecia a situação de crise do Ensino Superior, principalmente das universidades federais, problema esse, atribuído à crise fiscal do Estado brasileiro. A crise também atingia as instituições privadas, que tinham aumentado muito nos anos anteriores e estavam ameaçadas devido à crescente inadimplência dos alunos e pelo descrédito dos diplomas que ofereciam. Por fim, o relatório apontava as ações que deveriam ser tomadas para reverter essa crise: primeiro, criar um programa emergencial para apoiar o Ensino Superior, principalmente as universidades federais; e, em segundo lugar, realizar uma reforma universitária mais profunda.

Segundo Cunha (2004), para efetivar as mudanças necessárias ao Ensino Superior, o ideal seria uma nova LDB. Como isso era inviável devido às condições políticas, as alterações poderiam ser realizadas por leis orgânicas, conforme expõe Mancebo (2004).

Na análise de Otranto (2006), o relatório final do GTI serviu como base para os outros documentos que orientaram a Reforma da Educação Superior brasileira, direcionando as medidas legais. Nesse documento, a reforma chamada de “mais profunda” perpassa os seguintes temas: o quadro docente, o aumento de vagas, a educação à distância, a autonomia e o financiamento das universidades.

Quanto à ampliação de professores e aumento das vagas para os estudantes nas IES federais, esse documento coloca a necessidade de, em 2007, chegar a 2,4 milhões de vagas. Sabendo da necessidade de abrir concursos para professores e servidores públicos, o GTI propõe a criação de bolsas de estudos para aproveitar docentes aposentados e recém-doutores para atuarem no ensino de graduação.

Minto (2006) apresenta sinteticamente as diretrizes determinadas pelos organismos multilaterais para a educação: foco no gasto público para ensino básico, dando-se ênfase ao Ensino Fundamental; municipalização do Ensino Fundamental; incentivo à privatização da educação; adequação da legislação educacional,

proporcionando ao governo federal maior controle e poder para intervir nos níveis de ensino, sem que, no entanto, o Estado participe diretamente da execução dos serviços.

Até mesmo o liberal Joseph E. Stiglitz (2003) critica as condições que eram determinadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, demonstrando que os condicionantes tinham como objetivo fazer com que os países em desenvolvimento abrissem seus mercados comerciais, produtivos e financeiros para os países ditos desenvolvidos.

A reforma do ensino legitimaria a expansão do setor privado. De acordo com Minto (2006), a estratégia usada decorre de um duplo processo: de um lado, critica negativamente tudo que é público estatal, colocando como problema que não serve e não é bom; de outro lado, valoriza o setor privado, que é competente e bom, e é ele que vai acabar com os problemas da educação brasileira, já que o Estado é incapaz.

Percebe-se que, em todas as alternativas, o Estado é substituído por outras fontes de financiamento. No entanto, o que mais surpreende Otranto (2006, p. 7) é que, nesse mesmo documento, “o MEC ‘se propõe a assegurar um fluxo regular adicional de recursos’ para aquelas instituições universitárias que aceitem aderir a um ‘Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo’”. Nesse pacto, segundo o relatório do GTI, as vagas abertas contemplariam tanto as universidades federais, estaduais, municipais, como também as privadas (comunitárias ou particulares), quando as instituições públicas não tiverem capacidade de absorver a demanda. É sabido que, nas universidades públicas, não se tem vagas ociosas, nem ampliação do número de vagas. Assim, com certeza, grande parte dessa verba, prevista por esse documento, iria para as instituições privadas. Pode-se verificar essa postura no quadro abaixo, que apresenta o crescimento das IES privadas e a estagnação das públicas entre 1970 e 2005, data do citado estudo do grupo que levaria à implantação do ProUni:

Quadro 1 – Evolução do número de instituições de Ensino Superior no Brasil

Década	Pública	Privada	Total
1970	217	670	887
1980	220	682	902
1990	192	905	1.097
2000-2005	231	1.934	2.165

Fonte 1: INEP/ Censo da Educação Superior (1980-2005). **Fonte 2:** Anuários Estatísticos do Brasil (v.33-39). 1972/1978. IBGE (1908,1935, 1971-1975). **Fonte 3:** MEC. Secretaria-Geral. Serviço de Estatística da Educação e Cultura (1967-1968, 1976-1978). **Fonte 4:** Serviço de Estatística da Educação e Saúde (1933, 1936, 1937, 1939, 1940, 1941, 1942, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949. 1950).

Segundo Otranto (2006), essas alternativas de financiamento presentes no documento do GTI surgiram dos textos do Banco Mundial e dos outros organismos internacionais. O Banco Mundial e a Unesco, em documentos apresentados em 2000,

sugerem a troca da dívida externa pelo investimento educacional. No entanto, deixam claro que a diminuição da dívida é condicionada à reforma do Ensino Superior.

Nesse mesmo caminho, Lima (2004, p. 43) afirma que a reforma da educação superior do governo Lula funda-se no “relançamento ‘requeitado’ das propostas privatizantes que a Unesco, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso apresentaram ao longo da década de 1990”, tendo apenas um discurso maquiado com um “novo humanismo”, com pacto social, que, na realidade, aprofunda os pontos centrais da lógica neoliberal para o ensino.

Conclui-se, dessa forma, que as diretrizes da Reforma da Educação Superior do governo Lula foram determinadas pelos organismos internacionais, em grande parte pelas diretrizes que foram defendidas no documento realizado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e que conduziu às medidas legais que foram criadas.

Para Otranto (2006), uma dessas medidas é o ProUni. Assim, em seu ponto de vista, esse programa significou atender às condições determinadas pelos organismos internacionais, o que, conseqüentemente, reflete-se na privatização do Ensino Superior brasileiro. Conforme explica Lima (2004), a reforma da universidade só pode ser pensada como uma política de governo que está inserida em um projeto mais amplo de educação e de sociedade.

No pensar de Lima (2004, p.26), não é mais “nem neoliberalismo, nem socialismo, nem social-democracia europeia, mas um ‘novo’ projeto societário, ora identificado como ‘Terceira Via’, ora como ‘nova social-democracia’, ‘nova esquerda’ (...)”. Esse projeto da “Terceira Via” significa que, na área da política, segundo Chauí (*apud* LIMA, 2004, p. 26), busca-se a aceitação da ideia de justiça social e abandona-se a ideia de “política de classes” e a de igualdade econômica, buscando apoio em todas as classes sociais e garantindo que o governo seja uma das condições para a expansão e para o desenvolvimento da liberdade individual. No plano econômico, busca-se equilibrar a regulação e a desregulação de uma economia mista, mediante parcerias entre público e privado.

Para Lima (2004, p. 28), essa “guinada à direita do Partido dos Trabalhadores tira da pauta de ações do partido a luta pelo socialismo, que foi substituída pela conciliação de classes”, com estabelecimento de um pacto social entre as classes e, na mesma direção, uma política subordinada aos organismos internacionais.

Florestan Fernandes (1983), na apresentação do livro “O Estado e a Revolução de Lênin” (1983), apontava que a maioria dos partidos socialistas contentava-se com a reforma do capitalismo, esquecendo que, no pensar de Marx e Engels, não se tem a reforma da propriedade privada, mas o seu fim. Em suma, não se tem que abrandar os antagonismos de classes, mas eliminar as classes. Não se tem que melhorar a sociedade capitalista, mas construir uma nova.

Segundo Pereira (2006, p.14), uma educação que leve à “superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê

conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação”.

Dessa forma, não basta o governo Lula garantir o acesso ao Ensino Superior, nem o acesso a tudo o que a sociedade produz, pois essa visão é mercadológica. A atitude a ser tomada é outra: é preciso conseguir a posse comum dos meios de produção e, com isso, todos terão a possibilidade da educação, pública, gratuita em todos os níveis.

Estván Mézáros (2005) deixa claro que o acesso ao ensino universitário não significa democratizar o conhecimento e que a educação não é uma mercadoria. O autor expõe a necessidade de se pensar o humano além do capital, já que o capital se fundamenta no individualismo, no lucro e na competição. Em seu pensar, “educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (id., *ibid.*, p.9). Colocar essas idéias na vida prática exige ações que vão além das salas de aula, de gabinetes e de fóruns científicos. Dessa forma, a educação não se restringe à pedagogia, mas é um processo que se insere nas ruas, nos espaços públicos e no mundo.

O Governo Lula, para resolver a falta de vagas no Ensino superior, no lugar de criar novas vagas nas instituições públicas, optou por financiar vagas nas privadas, por meio da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2010, por meio de dados fornecidos pelo MEC, tem-se claro que não foram criadas 120 mil bolsas, como previsto inicialmente pelo Programa, mas muito mais, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Bolsas ofertadas anualmente pelo ProUni no período de 2005 a 2010

Bolsas	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Integral	71.905	98.698	97.631	99.495	153.126	125.090
Parcial	40.370	39.970	66.223	125.510	94.517	115.351
Total	112.275	138.668	163.854	225.005	247.643	240.441

Fonte: Dados do MEC – Quadros Informativos de 2005 a 2010.

Nota-se, claramente, no pensamento de Otranto (2006), Minto (2006), Lima (2004) e Pereira (2006), que a universidade brasileira só ganhou em qualidade ou/ e em expansão quando esse foi um interesse do capital, tanto nacional quanto internacional, que condicionaram a educação à economia, principalmente aos interesses do mercado.

Os caminhos para conhecer a visão do bolsista

O ProUni foi objeto de discussão entre vários autores, entre os quais, destacam-se Lima (2004), Minto (2006), Otranto (2006), Marques e Maia (2006), Catani, Hey e Gilioli (2006), Carvalho (2006), Lessa (2007), Arcary (2007), Pereira (2006), Além disso, houve discussões em várias entidades, como Agência Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Alguns defendem o programa, outros criticam-no por estar a serviço das mantenedoras; outros afirmam

que, por se uma medida paliativa, não universaliza o acesso à educação superior.

E os bolsistas do ProUni, aqueles alunos que são beneficiados pelo programa, o que pensavam a respeito? Será que viam o programa como a possibilidade de acesso ao Ensino Superior de todas as classes sociais? Como avaliavam o processo seletivo do ProUni? Quais as expectativas em relação ao curso que faziam? Para buscar respostas a essas questões, buscou-se conhecer o que pensam os alunos bolsistas do ProUni. Para isso, foi necessário ir a campo, em uma Instituição privada de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo.

Havia nessa instituição de Ensino Superior em torno de 700 alunos bolsistas do ProUni, dos quais 420 no campus em que a pesquisa foi realizada. Foram disponibilizados pela instituição 104 alunos bolsistas e seus respectivos prontuários, para compor a amostra. A escolha dos alunos em responder ao questionário foi intencional, já que foram selecionados aqueles que se dispuseram.

A primeira etapa da pesquisa foi a documental, na qual foram analisados os prontuários de cada um dos 104 alunos. Os documentos analisados foram os históricos do Ensino Médio e os históricos da universidade dos 104 bolsistas do ProUni, com o intuito de realizar uma comparação entre as notas desses dois níveis de ensino. Outro objetivo foi verificar se estava sendo cumprida uma das exigências do ProUni para que o aluno não perca a bolsa, isto é, a “não aprovação em, no mínimo, de 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo.” (BRASIL, 2008).

A segunda etapa da pesquisa foi a aplicação de um questionário junto aos alunos bolsistas. Utilizaram-se perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao respondente escolher alternativa e a partir de então explicitar sua informação.

Levando-se em conta a temática da pesquisa, o questionário foi estruturado, subdividido em temas e para cada tema foram realizadas questões específicas. Formaram-se 42 perguntas, e os temas abordados foram, na primeira parte do questionário, questões que buscaram os dados pessoais e escolares dos bolsistas, tendo por objetivo traçar o perfil desses alunos (o curso que realiza; o perfil pessoal do bolsista; a relação do trabalho com o estudo). Na segunda parte do questionário, as questões foram formuladas sobre a visão do bolsista em relação ao ProUni (avaliação).

O questionário foi entregue pela pesquisadora aos alunos do período da manhã e da noite, explicando-se o objetivo da pesquisa e dando-se um prazo de uma semana para que fossem devolvidos na coordenação do curso. Dos 104 questionários entregues apenas 43 foram devolvidos.

Resultados da Pesquisa

Ao analisar os dados documentais, foi possível inferir que os estudantes, em sua maioria, mantêm na faculdade o desempenho que obtinham anteriormente no Ensino Médio. Já que, no nível médio, 78% obtiveram a média B e na faculdade 70% permanecem com essa média. Pode-se deduzir que houve um melhor desempenho de alguns, pois de 13% com média A no Ensino médio, passa-se a ter 30% dos bolsistas com

essa média no Ensino Superior.

Além do desempenho, foi possível verificar se estava sendo cumprida uma das exigências do ProUni para que o aluno não perdesse a bolsa, isto é, ter de ser aprovado, no mínimo, em 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo (BRASIL, 2008).

Dos 104 bolsistas, 44 tiveram disciplinas inconcluídas, canceladas, trancadas, reprovação por nota, reprovação por frequência, mas, em todos os casos, foram cumpridos os 75% de aprovação das disciplinas por semestre.

Na segunda etapa da pesquisa, a partir dos 43 questionários respondidos, foi possível concluir que 87% eram jovens entre 19 a 27 anos, dos quais 63% eram do gênero feminino e 37% do masculino. Do total de respondentes, 65% residiam onde se localizava o campus em que estudavam e 35% moravam em municípios vizinhos. Além disso, 60% possuía renda familiar de três a quatro salários mínimos. Em segundo lugar, apareciam, com 19%, os que tinham uma renda familiar entre cinco e seis salários mínimos; em terceiro lugar, com 16%, os bolsistas que possuíam uma renda familiar entre um e dois salários mínimos. Por último, com 5%, apareciam aqueles que ganhavam mais de seis salários mínimos.

Segundo o MEC, à época, a renda que o jovem carente devia ter para poder concorrer ao processo de seleção à bolsa era calculada pela renda familiar dividida pelo número de pessoas. Se a renda fosse de R\$622,50, o aluno podia concorrer a uma bolsa integral; se a renda fosse de R\$1.245,00, o jovem podia concorrer a uma bolsa parcial (50%) (BRASIL, 2008).

Ao se verificar o número de pessoas que integram a família, verificou-se que a renda era baixa para manter todos os familiares e ainda pagar mensalidades escolares. Vale registrar que 40% dos respondentes possuíam quatro membros na família; 26% possuíam cinco; 19% têm três pessoas na família; 5% possuíam sete; e 2% tinham duas pessoas. Os respondentes correspondiam à exigência de renda familiar para terem bolsas integrais. A análise desses dados possibilitou, assim, inferir que o ProUni favorecia as classes de baixa renda, no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior, mas vale lembrar que os valores considerados levavam em conta apenas a mensalidade. O ProUni não se propunha a custear outros gastos, também necessários à manutenção do estudante na universidade, como transporte, alimentação e materiais didáticos. Carvalho (2006) identificou essas dificuldades e pronunciou suas dúvidas quanto ao atendimento social efetivo do ProUni, pela assistência social, que só as instituições públicas podem oferecer, como: moradia estudantil, alimentação subsidiada, os hospitais universitários para atendimentos em saúde e as bolsas de pesquisas, entre outros.

Questionados sobre a possibilidade de cursar o Ensino Superior sem a existência do ProUni, 88% dos bolsistas afirmaram que isso não seria possível, e apenas 12% colocaram que, mesmo sem a bolsa, teriam possibilidades de cursá-lo. Dos alunos que não teriam possibilidade, 83% justificam a impossibilidade pela falta de condições

financeiras.

Isso demonstra, primeiramente, a desigualdade econômica e a queda real no poder de compra do assalariado brasileiro, bem como o aumento do desemprego a cada dia, não permitindo gastos com mensalidades. Além disso, os alunos não pensavam na universidade pública como uma opção.

Deve-se lembrar, aqui, os estudos de Sanfelice (2005) quanto à diferenciação entre o que é público e o que é estatal, para que se compreendam os motivos alegados pelos estudantes. O Estado sempre repassou fundos públicos à educação do setor privado e implementou a política educacional segundo as necessidades do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a educação estatal brasileira é aquela cuja base material e cujas relações sociais necessitam, para manter a ordem capitalista, da propriedade privada dos meios de produção e da concentração do capital. Os movimentos contrários foram combatidos pelo Estado, pelas igrejas ou pelos empresários, com a privatização do ensino.

Percebe-se que os bolsistas são estudantes que se incomodavam com a qualidade do ensino, já que 52% se preocuparam em escolher uma instituição e o curso que tivessem a qualidade como princípio.

Quanto às dificuldades vividas pelos bolsistas na vida universitária, o que se pode perceber é novamente o aspecto financeiro (com transporte, livros e cópias, alimentação e moradia) como o maior problema para se realizar o estudo. Por mais que o governo concedendo a bolsa de 100% aos estudantes, 53% relataram enfrentar dificuldades financeiras para realizar o curso. Isso demonstra que o acesso não se restringe à mensalidade.

A mobilidade social apareceu como resposta à demanda por uma graduação, já que acreditavam que, a partir da educação superior, podiam ter uma melhor condição econômica para si e para seus familiares. Para Rouanet (2006), isso é um mito da sociedade capitalista, já que, para ter mobilidade social, é necessário existir trabalho, mas este não existe para todos. E, sem ele, não há como ter acesso a bens e serviços.

Em um país como Brasil, caracterizado pela grande concentração de capital e riqueza, o diploma universitário representa a sonhada mobilidade social, como o caminho mais democrático para ascensão social. Porém, de posse do título, para muitos, vem a frustração por não conseguirem atuar na carreira, continua em seus antigos empregos e sob as mesmas condições (PIETROCOLLA, 1986).

Para 70% dos bolsistas ouvidos para esta pesquisa, o ProUni é a democratização do ensino superior brasileiro, pois não conseguiam perceber uma possibilidade de realizar o curso sem esse auxílio. Os alunos respondentes veem o Estado como representante de todas as classes sociais. Para 30%, não se trata de democratização, já que muitos jovens continuavam sem o acesso ao Ensino Superior. O grupo via o ProUni como um modo de amenizar o problema da exclusão, com a inclusão de alguns.

Pode-se aferir, a partir desta pesquisa, que, para o bolsista do ProUni, fazer uma faculdade, significava receber um conhecimento, que lhe daria condições de

desenvolver uma profissão. No entender dos respondentes, tal atitude possibilitar-lhes-iam melhorar sua condição econômica e social, mobilidade social. Para esse grupo, o programa significava a democratização. No entanto, para aqueles que percebiam que o conhecimento vai além de formação profissional e poderia libertá-los da alienação impregnada na sociedade capitalista, nota-se que o programa não significava democratização.

Considerações finais

A ideologia ou a visão social de mundo que perpassava o ProUni, conforme sentidos a ele atribuídos pelos estudantes ouvidos nesta pesquisa, está de acordo com os princípios de um governo democrático capitalista. Em que pese o anúncio da democratização do acesso, ela tem que ser entendida no contexto dos interesses do capital, nacional, internacional e da privatização do ensino, pois a democracia, num modo de produção capitalista, serve para manter o equilíbrio entre as necessidades dos cidadãos e as ofertas do Estado.

Ademais, não se pode esquecer que as ações desenvolvidas na esfera da educação se articulam com a totalidade das ações políticas, econômicas e sociais, quer nacionais, quer internacionais. Assim, o ProUni, enquanto um programa de acesso ao Ensino Superior, apresentava-se como contraditório, pois mantinha a ordem estabelecida. Da mesma forma, o acesso ao Ensino Superior continuava sendo uma utopia das classes menos favorecidas. Era tido como a grande oportunidade que surgira em suas vidas, para realização do Ensino Superior, para ingressar ao mundo do trabalho, para obter sucesso e ter um futuro melhor. No mundo do capital, transformou-se um problema – a exclusão do Ensino Superior – em uma oportunidade.

Conclui-se, dessa forma, que o ProUni, bem como as diretrizes para a Reforma da Educação Superior do governo Lula atenderam às determinações dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, FMI, Unesco, Alca, OMC, Bird), bem como asseguraram benefícios aos empresários da educação, tanto nacionais como internacionais, que veem a educação como mercadoria e não como um direito.

Não se pode deixar de reconhecer que o ProUni colocou muitos jovens no Ensino Superior e que, sem o programa, muitos deles nunca chegariam a esse nível de ensino. Lógico que isso é muito bom. Trata-se de um programa que, mesmo com diversas alterações desde que foi concebido, ainda hoje concede vagas, antes inexistentes a jovens que também não teriam condições de cursar uma faculdade. O problema é que esse programa não universaliza esse direito.

Esta pesquisa não teve como objetivo encerrar o tema em estudo. Pelo contrário, teve a intenção de contribuir para o debate posto sobre o ProUni, considerando seus primeiros anos. Mais de uma década depois, é possível perceber a importância do programa e o quão deveria ser expandido, sobretudo quando se sabe que milhares de profissionais hoje no mercado de trabalho foram formados graças ao programa. Existem questões que merecem ser analisadas mais profundamente, por outros pesquisadores,

podendo ser transformadas em objetivos de futuros trabalhos de quem possa interessar-se em contribuir com o estudo e a realidade do Ensino Superior Brasileiro.

Referências bibliográficas

ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática? **Revista Crítica Marxista**, n. 24, Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Revan, 2007, p. 102-105.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA . **Lei n. 11.096**, de 13 de Janeiro de 2005. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. **Acesso em:** 7 ago. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProUni**. Brasília (DF). **Disponível em:** <http://ProUni-inscricao.mec.gov.br/ProUni/Oprograma.shtm>. **Acesso em:** 6 mar. 2007.

BRASIL. MEC. **ProUni:** informações. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/ProUni/index.php?option=com_content&task=view&id=238&Itemid=134. **Acesso em:** 23 out. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Avaliação: Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 82, n.200/201/202, p.117-136, jan./ dez. 2001. **Disponível em:** <https://www.mec.gov.br> . **Acesso em:** 11 jul. 2022.

BRASIL. MEC/SESu/DIPES. **Coordenação Geral de Projetos Especiais para Graduação. Manual do Bolsistas**. Março de 2008. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/ProUni/>. **Acesso em:** 23 out. 2008.

CARVALHO, C. H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Brasília: Anped, 2006. **Disponível em:** <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-para-o-ensino-superior-no-brasil-1995-2006-ruptura-e-continuidade-nas>. **Acesso em:** 10 ago. 2022.

CATANI, A.; HEY, A. P.; GILIOI, R. S. P. ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**. Curitiba/PR, n. 28, jul/dez 2006, p. 125-140.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out. 2004, p. 795-817.

FERREIRA, D. **Manual de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

IBGE. **Volume Brasil e plano tabular para grandes regiões, unidades da federação e nove regiões metropolitanas Brasil**. Domicílios. Tabelas 7.3 e 7.7– 2005. **Disponível em:** http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/defaulttab_hist_brasil.shtm. **Acesso em:** 13 Jan. 2008.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1983.

LESSA, S. Cotas e o renascimento do racismo. **Revista Crítica Marxista**, n. 24, Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Revan, 2007, p.106-109.

LIMA, K. R. S. Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004, p. 1-46

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out. 2004, p. 846-866.

MARQUES, E. P. S.; MAIA, S. F. Ações Afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade para Todos – ProUni – a inserção de negros na universidade. Séries-Estudo. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n.22, p. 47-59, Jul./ Dez., 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, L. W. **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTO, L. W. Globalização, transição democrática e educação (inter) nacional (1984...). In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. Moura (Orgs.). **Navegando na História da Educação**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html. Acesso em: 23 Nov. 2007.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. Grupo de Trabalho: Política da educação Superior.11: ANPED, 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/>. Acesso em: 15 Nov. 2007.

PACHANE, G. G. **A universidade vivida: a experiência universitária**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/ implicações históricas. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html. Acesso em: 20 Abr. 2008.

PIETROCOLLA, L. G. **O que todo cidadão precisa saber sobre sociedade de consumo**. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

ROUANET, L. P. **John Rawls e a política de ações afirmativas**. PUC-Campinas, 2006. Disponível em: <http://br.geocities.com/eticaejustica/politicasafirmativas.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2009.

SANFELICE, J. L. S. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C. e outros (Orgs.). **A escola pública no Brasil**. História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005a.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.21, p.29-40, nov. 2006.

STUGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2003.

TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial – Out. 2004, p.819-843.