



SCIENTIA
instituto



REFLEXÕES E INOVAÇÕES NACIONAIS NO SÉCULO XXI EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Organizador - Daniel L. S. Braga

DOI 10.55232/1082023

ISBN: 978-65-997239-6-4

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Reflexões e inovações nacionais no século XXI em
pedagogia e educação [livro eletrônico] /
organizador Daniel L. S. Braga. -- Florianópolis,
SC : Instituto Scientia, 2022.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-997239-6-4

DOI: 10.55232/1082023

1. Artigos - Coletâneas
2. Educação
3. Inovações
4. Pedagogia I. Braga, Daniel L. S.

22-116166

CDD-370

Copyright 2022 © Instituto Scientia

(CNPJ 43957433000142)

Todo conteúdo exposto nos capítulos é de responsabilidade dos próprios autores.

Organizador

Daniel L. S. Braga

Corpo Editorial

José Maria Soares
Jefferson da Silva Moreira
Maria Flávia Silveira
Camila Maria Bornot
Ana Beatriz Nunes da Silva
Ronaldo Antônio da Silva
Victor Azevedo de Almeida
Gabriel Araujo Fleury
Ana Luiza Martins Socorro
Gustavo Pereira de Sá
Ana Julia Pompeo
Maria Aparecida de Santos Souza
Felipe Gomides Ferreira

www.institutoscientia.com
contato@institutoscientia.com

APRESENTAÇÃO

O presente livro trata-se de uma coletânea dos artigos científicos acadêmicos multidisciplinares da área da Pedagogia e Educação, com capítulos compostos por diversos autores de todo o Brasil, organizado e publicado pelo Instituto Scientia no ano de 2022 e disponibilizado na internet de forma gratuita, em prol da democratização da ciência.

DOI: 10.55232/1082023

ISBN 978-65-997239-6-4

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial do Instituto Scientia. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Corpo Editorial deste instituto, tendo sido aprovados para a publicação.

www.institutoscientia.com
contato@institutoscientia.com

SUMÁRIO

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO GOVERNO LULA (2003-2010) – Página 8

Capítulo 2 – DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO – Página 23

Capítulo 3 – ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA – Página 37

Capítulo 4 – APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA – Página 44

Capítulo 5 – TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO – Página 54

Capítulo 6 – OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) EM ESCOLA DA ÁREA RURAL DA AMAZÔNIA LEGAL – Página 68

Capítulo 7 – BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA PARA CRIANÇAS – Página 81

Capítulo 8 – A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Página 92

Capítulo 9 – EDUCAÇÃO E AUTISMO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO – Página 106

Capítulo 10 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, HABILIDADES MOTORAS E COMPORTAMENTO DE MOVIMENTO – 24 HORAS – Página 122

Capítulo 11 – A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NARRATIVA – Página 133

Capítulo 12 – INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS GLOBAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.S – Página 154

Capítulo 13 – ERGONOMIA NA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM PANORAMA DA PRÁTICA E DO ENSINO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL – Página 164

Capítulo 14 – OFICINAS REMOTAS DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO 6º E 7º ANO DA REDE PÚBLICA – Página 175

Capítulo 15 – CURRÍCULO WALDORF E A "TRIMEMBRAÇÃO SOCIAL" – Página 186

Capítulo 16 – CIÊNCIAS NATURAIS E PEDAGOGIA: ESFORÇOS PARA UMA FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA – Página 200

Capítulo 17 – O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALA DE AULA REGULAR – Página 219

Capítulo 18 – USO DE BOAS PRÁTICAS EM INCLUSÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS – Página 233

Capítulo 19 – A EMPATIA COMO SABER EM INCLUSÃO ESCOLAR PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS – Página 249

Capítulo 20 – A VISUALIZAÇÃO INTERPRETATIVA COMO AVALIAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM DOS MODELOS ATÔMICOS – Página 265

Capítulo 21 – O LUGAR DOS MARCADORES DE RAÇA, SEXUALIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS(OS) – Página 275

Capítulo 22 – O CÓDIGO HTML COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SENAC MANACAPURU – Página 289

Capítulo 23 – A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE – Página 301

Capítulo 24 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL – Página 306

Capítulo 25 – O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES ANTES DA PANDEMIA – Página 312

Capítulo 26 – DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL NOS MANGUES DO RECIFE – Página 322

Capítulo 27 – VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA, EVASÃO NO ENSINO E IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – Página 327

Capítulo 28 – ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DE CONSTRUÇÃO NAVAL E AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL – Página 340

Capítulo 29 – ARTE VISUAL COLORINDO A VIDA: A PINTURA EM TELA COMO POSSIBILIDADE PARA O RESGATE DA AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES EM TEMPO DE PANDEMIA – Página 353

Capítulo 30 – ESCOLAS CAMPO, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDER E CONHECER – Página 359

Capítulo 31 – REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) PARA O EXERCÍCIO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA – Página 376

Capítulo 32 – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO RETOMANDO OS ENSINAMENTOS DE SOCRATES PARA PENSAR SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO – Página 394

Capítulo 33 – A REALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: FRUTO E REFLEXO DE UM CONTEXTO ANUNCIADO – Página 410

Capítulo 34 – A AÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II – Página 427

Capítulo 35 – OS JOGOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – Página 445

Capítulo 36 – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR. – Página 458

Capítulo 37 – OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA CONSTITUCIONAL BRASILEIRO – Página 468

Capítulo 38 – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: RELATO DA REALIDADE DO ENSINO REMOTO PARA ALUNO SURDO. – Página 470

Capítulo 39 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS – Página 472

Capítulo 40 – “OUTRAS HISTÓRIAS” PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL DE CAMPO MAIOR-PI – Página 474

Capítulo 41 – IMPACTOS E DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL E BÁSICO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL DE PIEDADE/SP – Página 476

Capítulo 42 – PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Página 478

Capítulo 43 – FORMAÇÃO DOCENTE: DIVERSIDADES E INOVAÇÕES DO SÉCULO XXI – Página 480

Capítulo 44 – OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PANDEMIA: REFLEXÕES E INOVAÇÕES NO SÉCULO XXI – Página 482

Capítulo 45 – DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM – Página 484

Capítulo 46 – UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO NA FAVELA DA ROCINHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA – Página 486

Capítulo 47 – MÚSICA, ESPIRITUALIDADES E SIMBIOSIS: AGÊNCIA/MENTOS EM PLAGIACOMBINAÇÕES E IMPROVISATIVIDADES PARA A COMPOSIÇÃO DE UMA PARTITURA CURRICULAR EM COTIDIANOS ESCOLARES – Página 488

Capítulo 48 – OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – Página 490

Capítulo 49 – O ESTUDO DOS INSETOS EM COLEÇÕES ENTOMOLÓGICAS: O USO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA – Página 492

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO GOVERNO LULA (2003- 2010)

Marcos Irondes Coelho De Oliveira

RESUMO: O trabalho apresenta e analisa as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva promovida nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010). O trabalho demonstra que a implementação da legislação da educação especial, o estabelecimento de diretrizes, entre outras ações, foram e continuam sendo importantes instrumentos para a garantia de direitos das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, com vistas a construção de um sistema educacional inclusivo. A política de educação inclusiva implementada nos governos Lula configurou-se como passo firme e importante no sentido da construção de uma escola inclusiva no Brasil.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Diversidade, Governo Lula.

INTRODUÇÃO

[...] ao tratar a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos – tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

(Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes)

Ao propor, neste texto, a discussão sobre inclusão e educação, considera-se imperativo trazê-la no contexto da escola pública, uma vez que “a escola é instância integrante do todo social sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2006, p. 297).

A partir deste entendimento, a escola configura-se como um espaço propício de integração de toda a sociedade, bem como, de exercício da cidadania, na medida que contribui para o pleno desenvolvimento de seus educandos. Vale destacar que tanto a sociedade quanto o sistema de ensino exercem influência e controle sobre a escola, porém a escola, também, influencia fortemente o pensamento e as ações de seus professores e alunos, que por sua vez compõem a sociedade e o próprio sistema de ensino, ou seja, escola sofre e exerce influência.

Importa ressaltar que historicamente a diferença foi tratada como algo negativo, depreciativo, pejorativo, na antiguidade as sociedades grega e romana não aceitavam crianças diferentes e as abandonavam à própria sorte nas margens dos rios ou nas florestas, na idade média eram prosseguidas, torturadas e sacrificadas, principalmente pelos inquisidores católicos, pois eram consideradas impuras e amaldiçoadas.

Mas na contemporaneidade, o termo *diferença ou diversidade* foi ressignificado, configura-se como algo positivo que deve ser respeitado e valorizado, tal entendimento é fruto de um longo processo de luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A escola, na medida que vai ao encontro do outro com diferença, criou conceitos e critérios para definir o que é diferente. Esses critérios e conceitos aparecem na escola ora por parâmetros estatísticos, ora por peculiaridades físicas das pessoas, mas sempre relacionados a um processo de comparação entre o aluno diferente e o aluno tido como ideal.

As escolas tradicionais não conseguem dar conta de uma educação que seja aberta à diversidade, principalmente, porque não foram pensadas para atender o diferente, trazem uma rígida estrutura que seleciona aqueles alunos que preenchem suas expectativas acadêmicas, deixando de fora aqueles alunos que não se enquadram nesse perfil (MANTOAN, 2004).

São muitos os desafios impostos a escola, especialmente a escola regular, com sua dificuldade de propor situações em que, efetivamente, estudantes com deficiência se integrem aos demais estudantes. No enfrentamento desse desafio a escola regular precisa contemplar na prática a diferença, valorizar a diversidade, e ainda, estabelecer um currículo flexível.

É premente a necessidade de a escola repensar sua prática pedagógica, seu projeto político pedagógico, seu currículo seu processo avaliativo, com vistas a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

DIREITO À DIVERSIDADE

O programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, é considerado um marco para a educação inclusiva no Brasil, começou a ser implementado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2003, durante a primeira gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Sua proposta consiste em tornar **municípios polo**, todo município que aderir ao programa, que passam a exercer a função de multiplicadores. O programa foi fundamentado no material elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), voltado para a formação de professores que trabalham com alunos que necessitam de atendimento especial em sala de aula.

Este programa tinha por objetivo

a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9).

O programa foi inserido no Plano Plurianual do governo federal como forma de implementação de suas ações nos municípios brasileiros, contava, também, com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que tinha como finalidade a eliminação da pobreza e a promoção do desenvolvimento no mundo (PACCINI, 2012). Vele ressaltar que a Organização das Nações Unidas (ONU), já vinha desenvolvendo ações de assessoramento para a implementação de políticas para a educação, no Brasil.

Neste período o governo federal propunha que os municípios atuassem nas três linhas de ação, descritas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Linhas de ação proposta pelo governo federal aos municípios para implementação da educação inclusiva

| | |
|------------------|---|
| 1ª Linha de ação | Dedica-se a estabelecer a fundamentação filosófica, política e técnico-científica da opção pela transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo. |
| 2ª Linha de ação | Destina-se à difusão do conhecimento sobre a educação inclusiva. Aqui se encontram contempladas três categorias de ação: campanha institucional nacional, capacitação continuada e disponibilização e produção de recursos didáticos; |
| 3ª Linha de ação | Dedica-se à disseminação da política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, através de um processo de multiplicação piramidal. Para isso, investe em três categorias de ação: implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios-polo; multiplicação da implantação para os demais municípios; e avaliação do processo. |

Fonte: Paccini (2012), adaptado pelo autor.

No Quadro 2, apresentamos as competências definidas pelo programa para o MEC e para os municípios polo.

Quadro 2 – Competências do MEC e dos municípios polo

| Compete ao MEC: | Compete ao município polo: |
|---|--|
| <p>a) Divulgar o Programa em rede nacional, junto aos meios de comunicação;</p> <p>b) Disponibilizar aos municípios polo orientações para continuidade do Programa;</p> <p>c) Disponibilizar aos municípios polo os materiais instrucionais do Curso de Formação de Gestores e Educadores;</p> <p>d) Apoiar financeiramente a formação de gestores e educadores nos municípios polo;</p> <p>e) Monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade;</p> <p>f) Realizar Seminário Nacional de Formação para os dirigentes dos municípios polo e das secretarias estaduais de educação;</p> <p>g) Desenvolver outras ações compartilhadas com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão educacional.</p> | <p>a) Implementar a política da educação inclusiva;</p> <p>b) Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;</p> <p>c) Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores;</p> <p>d) Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo;</p> <p>e) Incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação;</p> <p>f) Articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.</p> |

Fonte: BRASIL (2005), adaptado pelo autor.

O programa tinha como metodologia a realização de seminários nacionais, sempre realizados em Brasília, no Distrito Federal. O *I Seminário Nacional Formação de Gestores e*

Educadores do programa, foi realizado, ainda, em 2003, contando com a participação de representantes de 26 estados, do distrito federal e de 106 municípios polo. Outra característica metodológica do programa foi a atuação dos municípios polo como multiplicadores, que segundo Paccini (2012, p. 88) é um processo que “foi escolhido por oferecer vantagens quanto ao alcance geral de maior abrangência de municípios”. De fato, é um método interessante, visto que os 106 municípios, mencionados anteriormente, tinham uma área de abrangência que correspondia no ano de 2005 a 1.869 municípios.

Em 2004, como resultado dessa ação cada município-polo realizou um curso de formação para os gestores e os educadores de sua rede de ensino, assim como para os outros municípios pertencentes a sua área de abrangência, que segundo dados do MEC, totalizarem uma participação de 23 mil educadores (BRASIL, 2005).

O *II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores* foi realizado em 2005 e contou com a participação das secretarias municipais e estaduais de educação, cada uma com dois representantes. Neste ano o número de municípios polo que disseminavam os cursos de formação docente eram de 144 que abrangiam outros 2.496 municípios, totalizando uma participação de 31.158 professores, em todas as regiões brasileiras.

O *III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores* ocorreu em 2006 e contou com a participação de 114 municípios polo, com abrangência de 2.496 municípios, em que 21.110 educadores participaram das formações continuadas. Ainda, neste ano, o MEC disponibilizou as coleções *Saberes e Práticas de Inclusão*, voltadas para os professores da educação infantil e do ensino fundamental.

O *IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores*, foi realizado em 2007, contando com a participação de 140 municípios polo, responsáveis pela formação continuada de 14.695 educadores, distribuídos em 3.968 municípios abarcados pelos polos.

O *V Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores*, foi realizado em 2009, com a participação de 169 municípios polo que abrangiam 5.563 outros municípios. Segundo dados do governo federal, o programa formou. Com os cursos de formação continuada, 133.167 professores e gestores de 2004 a 2010 (BRASIL, 2011, *apud* PACCINI, 2012).

Ainda de acordo com Paccini (2012, p. 91),

Apesar de o Programa ter como princípio a promoção da educação inclusiva, evidencia-se mais especificamente, nos temas [...] indicados pelo MEC para os cursos de formação, que eles tendem a manter as referências tradicionais à deficiência e superdotação, não adotando ainda o conceito ampliado de necessidades especiais e diversidade proclamado nos documentos oficiais como a Res.CNE/CEB nº 2/2001 e na Declaração de Salamanca.

Para a autora a indicação dos temas por parte do MEC é resultado da nova política que se instala a partir de 2008 e que trataremos no tópico a seguir. Tal política indica como sendo público alvo da educação especial, aqueles que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Em 2008, já no segundo mandato do governo de Lula, o MEC por meio da Portaria Ministerial n. 555/2007, prorrogada pela Portaria Ministerial n. 948/2007, constituiu um grupo de trabalho, que faziam parte, servidores do próprio MEC, professores e pesquisadores da área da educação especial no Brasil, para juntos coordenarem a produção do documento de orientação acerca da política nacional de educação especial, denominado *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a).

O objetivo da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, p. 8).

Para tanto, tal política (BRASIL, 2008a), orienta que os sistemas de ensino municipais e estaduais promovam ações que garantam: a) transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, da educação infantil a educação superior; b) atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; c) continuidade do processo de escolarização até os mais elevados níveis do ensino; d) formação continuada de professores para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e) formação continuada para os profissionais da educação para a

educação inclusiva; f) a efetiva participação da família e da comunidade; g) acessibilidade; h) articulação intersectorial para a implementação das ações propostas por essa política.

Nesta perspectiva de inclusão, o documento expressa que

[...] a educação especial **passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento** às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 9, grifo nosso).

Com isso o documento expõe o papel da educação especial, que deve atuar de forma articulada com o ensino regular, no entanto, não fica claro como se dará esta articulação. Para Cardoso (2010, p. 3) “não basta dizer que as Escolas Especiais funcionarão como centros de apoio ao ensino regular, é necessário apontar caminhos com vistas à viabilização dessa intenção no cotidiano das escolas de ensino regular”.

Vele destacar que mesmo esta política estando ancorada em concepções de educação inclusiva que já vinham sendo propostas anteriormente, inova ao enfatizar que

[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008a, p. 9).

A partir dessa concepção definiu-se o público alvo da educação especial, no contexto educacional brasileiro, o qual é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Público alvo da educação especial

| | |
|--|--|
| Pessoa com deficiência | É aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. |
| Alunos com transtornos globais do desenvolvimento | São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo |

| | |
|--|--|
| | alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. |
| Alunos com altas habilidades/superdotação | São aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. |

Fonte: Brasil (2008a), adaptado pelo autor.

Sustentou esta política o Decreto n. 6.571/2008, posteriormente, revogado pelo Decreto n. 7.611/2011. O Decreto n. 6.571/2008 dispunha sobre o atendimento educacional especializado, considerado com “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, art.1º, §1º).

São objetivos deste decreto a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem, no ensino regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados na rede pública de ensino regular; a garantia em todo o ensino regular da transversalidades das ações da educação especial; o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial e; a garantia de condições para a continuidade dos estudos (BRASIL, 2008b, art. 2º).

O Decreto n. 6.571/2008 estabelece o MEC deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, neste contexto destacam-se duas importantes ações, a saber: “a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos”, e ainda, “o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (BRASIL, 2008b, art. 3º e 9º A). A admissão das duas matrículas, para fins de distribuição de recursos do FUNDEB, passa a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2010, com isso, as regras dos FUNDEB são alteradas, o que apresenta um importante avanço para a educação especial.

O Decreto n. 7.611/2011, apesar de revogar o Decreto n. 6.571/2008, mantém praticamente todos os objetivos e artigos já estabelecidos, o que se amplia, são das diretrizes, apresentadas a seguir:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, art.1º).

Como vemos as diretrizes apresentadas aqui tornam-se importantes instrumentos para a garantia de direitos das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva. E neste contexto, destacamos as duas primeiras diretrizes, a saber: a garantia de um sistema educacional inclusivo, que representa um primeiro indicativo para a necessidade construção de um sistema de educação inclusivo e; a aprendizagem ao longo da vida, que segundo a Declaração de Hamburgo, “implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas” (UNESCO, 1999, p. 19), o que faz desta diretriz fundamental para o processo de inclusão.

Para Kassar (2011) é no governo Lula, com a implantação da política de educação inclusiva que começa um processo de mudança dos princípios, que até então norteavam as ações educacionais nessa área. Segundo a mesma autora, essa mudança é motiva por uma pressão pela oferta de atendimento aos alunos com deficiência, importa destacar que desde 2003 o governo já sofria essa pressão, que resultou na matrícula dos alunos com deficiência nas classes regulares das escolas públicas, com ou sem atendimento educacional especializado, e ainda, que esse atendimento seja realizado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais.

Implantação de salas de recursos multifuncionais

A implantação de salas de recurso multifuncionais tornou-se um dos importantes programas do governo em questão, no que se refere a educação especial. Essas salas “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Segundo o Parecer n. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação as salas de recursos é um

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p.23).

A implementação de salas de recurso multifuncionais em escolas das redes municipais e estaduais realiza-se mediante a participação em editais ou chamadas públicas publicados pelo governo federal, desta forma tanto estados quanto municípios podem ter acesso a recursos como: mobiliários; materiais e equipamentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência visual; materiais didáticos pedagógicos e software para comunicação alternativa e aumentativa; notebook; equipamentos de informática (BRASIL, 2010).

São objetivos do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.9).

para a consecução destes objetivos seria necessário por parte do MEC: a) a aquisição dos recursos que compõem a sala, como mobiliários; materiais e equipamentos para o AEE de alunos com deficiência visual; materiais didáticos pedagógicos e software para comunicação alternativa e aumentativa; notebook; equipamentos de informática; b) informações acerca da disponibilidade de salas de recursos para os municípios estados, bem

como os critérios para sua aquisição; c) acompanhamento da entrega, instalação e cadastramento das salas nas escolas selecionadas; d) orientações para os sistemas de ensino acerca da organização e da oferta do AEE; e) oferta de formação continuada para os professores que trabalham com o AEE; f) financiar por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) adequações estruturais que possibilitem a acessibilidade, bem como, atualizar periodicamente as salas de recurso multifuncionais implementadas.

Importa destacar, que segundo Lopes e Marquezine (2012, p. 503) “o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular”. Pois a sala de recurso deve ser compreendida como um espaço de desenvolvimento dos alunos com deficiência que contribui para a derrubada de barreiras e para sua plena participação na sociedade.

Programa Incluir

o *Programa Incluir* foi proposto como mecanismo de acesso à educação superior por meio da promoção de ações capazes de romper barreiras comportamentais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicação, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tendo como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Portanto, trata-se de um programa voltado para a educação superior, tendo iniciado no ano de 2005, também por meio de editais ou chamadas públicas, dos quais as IFES interessadas poderiam participar.

A partir de 2012 as ações do programa passam a ser realizadas em todas as IFES, com base nos três eixos, a saber: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão (BRASIL, 2013).

Importa destacar que o acesso de pessoas com deficiência tem se ampliado nos últimos anos. Segundo informações do MEC, isso ocorre em virtude do desenvolvimento da educação inclusiva na educação básica (BRASIL, 2013). Por isso:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de

desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 12).

De fato, esse programa tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos com deficiência que têm acesso à educação superior, uma vez que possibilita a concepção e implementação de projetos arquitetônicos e urbanísticos nas IFES que visam atender a todas as pessoas. E ainda, por buscar a garantia de um processo de aprendizagem que atenda suas reais necessidades, com a utilização dos recursos pedagógicos adequados. E por fim, a disseminação de conceitos e práticas de acessibilidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para uma (in)conclusão deste estudo aponta-se uma questão que não foi aprofundada no texto, mas que se faz necessário aqui como indicativo conclusivo, que a formação continuada deve estar articulada a formação inicial, e ainda, que essa formação continuada só terá sentido se estiver atrelada a prática pedagógica vivenciada pelos professores e pela própria escola. É o professor o sujeito fundamental no processo de inclusão, portanto, é importante que os cursos de formação de professores direcionem seus currículos para uma perspectiva inclusiva.

A política de educação inclusiva implementada nos governos Lula configurou-se como passo firme e importante no sentido da construção de uma escola inclusiva no Brasil. Porém é necessário ter claro que há ainda muito por ser feito, especialmente, com relação aos processos de formação de professores para o trabalho com a inclusão, sejam elas de salas regulares ou de recursos multifuncionais, bem como, em relação ao incitamento da educação inclusiva, tema pouco discutido nos documentos estudados.

É importante colocarmo-nos numa atitude favorável a diversificar e flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que atenda as diferenças individuais dos alunos. Precisamos pensar em mudanças das concepções e atitudes no que se refere a “valorização da diversidade como elemento que enriquece o desenvolvimento pessoal e social” (GUIJARRO, 2005, p. 12). Essa questão, provavelmente é uma das mais complexas, pois trata de concepções e atitudes, da necessidade valorizar e respeitar o que é diferente, de aceitar as pessoas como elas são.

Importa ressaltar que é possível alcançar resultados satisfatórios no processo de inclusão escolar, basta que todos estejam comprometidos com a transformação da realidade escolar e que se abram aos novos tempos, aceitando, respeitando e valorizando as diversidades.

Não obstante, a escola deve abarcar outras importantes discussões, que não foram tratadas aqui, mas que são essenciais para formação dos alunos e para a prática dos professores, como as relações étnico-raciais, a educação escolar indígena, a educação do campo, a educação de jovens, adultos e idosos, diversidade sexual, pessoas LGBTQIA+, etc., pois só assim conseguira transformar nossas escolas em escolas inclusivas.

Referências

BRASIL. Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília: MEC/ SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 jan. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 jan. 2021

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: PR, 2008b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 jan. 2021

BRASIL. Educação inclusiva: direito à diversidade: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>> Acesso em 5 jan. 2021.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacional. In: **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**, 1ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 7-14.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, n. 41. Curitiba: ed. UFPR, jul. a set. 2011, p. 61-79. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>> Acesso em 5 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3. Marília: ABPEE, jul. set. 2012, p. 487-506. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>> Acesso em 5 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dietar; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial: em direção à escola inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 27-40.

PACCINI, J. L. V.. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal. In: Revista Interfaces da Educação, v.3, n.9. Paranaíba: UEMS, 2012, p.84-93

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas: UNICAMP/CEDES, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2021.

Capítulo 2 - DOI:10.55232/1082023.2

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Thiago Pereira Souza e Maria Eloísa Famá D'antino

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de apresentar e analisar a atual proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) implantada com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na perspectiva do ensino e da aprendizagem dos estudantes; implantação essa que foi antecedida pela oferta de curso de formação continuada aos profissionais da educação da referida rede de ensino. O curso foi planejado, desenvolvido e ministrado, no período de 11/06 a 27/10/2021, por um dos autores deste capítulo, pesquisador que atua na Divisão de Educação Especial (DIEE) da SME de São Paulo, tendo se configurado como ampla e significativa ação formativa direcionada aos professores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, professores de atendimento educacional especializado (PAEEs), coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretores de escola e supervisores escolares, visando efetivar a implantação na RME de uma política pública de educação inclusiva a partir do constructo teórico do DUA, para garantir uma educação equânime e aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais. O curso de DUA teve grande procura pelos professores e gestores da rede, além de trazer excelentes resultados para potencializar a aprendizagem dos estudantes e a ensinagem dos professores, por isso, foram abertas novas turmas neste ano letivo de 2022, em função de importante número de professores e gestores que ficaram na lista de espera.

Palavras-chave: desenho universal para a aprendizagem, curso de formação continuada, rede municipal de ensino de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de apresentar e analisar a atual proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) implantada com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na perspectiva do ensino e da aprendizagem dos estudantes; implantação essa que foi antecedida pela oferta de curso de formação continuada aos profissionais da educação da referida rede de ensino.

O curso foi planejado, desenvolvido e ministrado, no período de 11/06 a 27/10/2021, por um dos autores deste capítulo, pesquisador que atua na Divisão de Educação Especial (DIEE) da SME de São Paulo, tendo se configurado como ampla e significativa ação formativa direcionada aos professores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, professores de atendimento educacional especializado (PAEEs), coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretores de escola e supervisores escolares, visando efetivar a implantação na RME de uma política pública de educação inclusiva a partir do constructo teórico do DUA, para garantir uma educação equânime e aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) apresentam estudo que discute a escolarização de pessoas com deficiências, tomando como referência os conceitos de diferenciação curricular e o DUA como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão escolar. Ao analisarem a literatura especializada observaram, entre outros aspectos, a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das ações pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiências, em particular com deficiência intelectual (DI) e com transtorno do espectro do autismo (TEA). Igualmente, mostram as possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a flexibilização curricular e o DUA.

Zerbato e Mendes (2018), nessa mesma direção, apresentam uma discussão teórica sobre a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem, a fim de adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam práticas pedagógicas inclusivas do professor da classe comum e do professor do atendimento educacional especializado (AEE).

Chtena (2016 apud ZERBATO; MENDES, 2018, p. 142), afirma que:

as salas de aula, atualmente, são altamente diversificadas em termos de características, personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesse dos estudantes. Alguns têm deficiências, muitas vezes invisíveis, que afetam suas habilidades para ver, ouvir, prestar atenção ou participar de atividades da mesma forma como seus pares.

[...]alguns são aprendizes visuais, outros são aprendizes auditivos e alguns são aprendizes práticos. E cada estudante tem suas preferências e maneiras de expressar seu conhecimento, alguns, por exemplo, se expressam melhor por meio da escrita, outros por meio da oralidade e outros meios visuais.

Nesse sentido, ao invés de se pensar numa adaptação específica de determinada atividade para um aluno particular, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SMÕES, 2013). Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para o estudante - alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.

Johnson-Harris e Mundschenk (2014) afirmam que quando os professores apresentam o conteúdo por meio de uma variedade de maneiras, esse pode ser assimilado pelo estudante de forma mais eficaz. Muitas vezes o uso dos mesmos meios de ensinar não permite o aprendizado de todos. Por outro lado, a decisão de apresentar a mesma atividade de uma outra forma pode resultar no entendimento daquele aluno que não conseguia aprender e até contribuir para que outros alunos compreendessem melhor um determinado assunto.

No Brasil, a formação de professores na perspectiva do DUA ganhou visibilidade recentemente. Zerbato e Mendes (2018) desenvolveram um programa de formação de professores direcionando o DUA à inclusão escolar, propondo um modelo de formação colaborativa e com interlocução entre teoria e prática.

Acreditamos que a aprendizagem humana somente se processa à medida que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; defendemos, dessa maneira, que todo aluno é sempre o agente central na forma como constrói conhecimentos, o que implica pensar o ensino, a aprendizagem e a avaliação em uma perspectiva construtivista (ANTUNES, 2008, p. 15).

DEFINIÇÃO E OBJETIVOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem é um conceito que aponta para a necessidade de definir objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem para todos os

alunos. Não como uma solução única, mas sim como uma abordagem mais flexível, que pode ser personalizada e ajustada às necessidades individuais.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem é atribuído a David Rose, Anne Mayer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) (EDYBURN, 2010; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013), e corresponde a um conjunto de princípios e de estratégias pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014), que procura reduzir as barreiras do ensino e da aprendizagem (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014; RAPP, 2014). “A projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura, baseada no conceito do Design Universal, de modo que todos possam ter acesso, sem qualquer limitação, foi a inspiração para o surgimento do DUA” (ZERBATO ; MENDES, 2018, p. 150).

Como sintetiza King-Sears (2009), o DUA relaciona-se com práticas de ensino desenvolvidas junto a alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

O DUA baseia-se no conhecimento resultante de pesquisas e práticas oriundas de várias áreas do saber: a educação, a psicologia do desenvolvimento, as ciências cognitivas, as neurociências (CAST, 2011; KATZ, 2014; ROSE; GRAVEL, 2010) e ainda nos princípios do Desenho Universal (ALVES ; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; MACE; STORY; MUELLER, 1998, citados por Katz (2014).

Os conhecimentos resultantes das neurociências, nomeadamente os sistemas envolvidos na aprendizagem, segundo vários autores (cf. CAST, 2011; COREY *et al.*, 2012; ROSE; MEYER, 2002), fornecem uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz. Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, a saber: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a uma região específica no cérebro e com funções específicas (MEYER; ROSE; GORDON, 2014). As redes afetivas – *o porquê da aprendizagem* – relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento – *o quê da aprendizagem* – referem-se ao que aprendemos, e, por último, as redes estratégicas – *o como da aprendizagem* – que se relacionam com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (COREY *et al.*, 2012; MEYER; ROSE; GORDON , 2014).

O objetivo da educação no século XXI não consiste simplesmente no domínio de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que estruturam o currículo escolar e no uso de novas tecnologias, mas abarca, também e principalmente, o domínio do próprio processo de aprendizagem pelo aprendiz – o que deseja aprender, e sabe como fazê-lo estrategicamente, com um estilo próprio altamente flexível e personalizado, que são condições para a aprendizagem ao longo da vida. O DUA ajuda os educadores a alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para entender como criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o início da escolarização.

O DUA proporciona flexibilidade nas formas como as informações são apresentadas, nos modos como os alunos respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras como os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. Ele também reduz as barreiras na forma de ensinar, pois proporciona adaptações, apoios e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados em sua competência linguística ou no idioma da aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular-metodológica voltada ao ensino, que auxilia os professores a desenvolver ou optar por estratégias pedagógicas inclusivas que possibilitem que todos os estudantes, independentemente de suas características e formas ou estilos de aprendizagem, aprendam em igualdade de condições. O principal objetivo do DUA é desenvolver práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o pleno desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, sem exceção. Ele se baseia em um conjunto de princípios que fomenta a elaboração de um planejamento pedagógico que contemple estratégias diversas:

- Apresentar as informações, de modo que todos compreendam;
- Envolver os estudantes, suscitando seu interesse e motivando-os a participar das atividades;
- Avaliar cada um dos discentes, por meio de múltiplas formas de expressar o que aprenderam.

No entanto, não se trata de um currículo customizado para cada estudante. Considerando que um dos pressupostos do DUA é ter altas expectativas para todos os discentes, inclusive aqueles com alguma deficiência e com necessidades educacionais especiais, não faria sentido restringir o acesso ao conhecimento apenas para alguns. Sendo assim, a perspectiva inclusiva

prevê um currículo único para toda a diversidade da sala de aula, mas com variações no modo como o currículo será acessado por cada um dos estudantes, ou seja, defende a diversificação de estratégias pedagógicas de modo a contemplar as características, singularidades e os estilos individuais de aprendizagem dos estudantes.

O currículo que se cria – com flexibilidade de objetivos, de métodos e avaliações, que, seguindo a referência do DUA deve ser planejado desde o princípio para atender as necessidades de todos os alunos, faz com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. Estimula assim a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os discentes.

Em suma, a abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que levem em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem (RAPP, 2014). É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender, por meio de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, possibilitando a definição de objetivos educativos e a equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns (CAST, 2014; RAPP, 2014). Como afirma Edyburn (2010), nesta abordagem os ambientes de ensino, os materiais e as estratégias são equacionados de modo a responder às características e necessidades de todos os estudantes. Para que isso aconteça os professores devem demonstrar flexibilidade: na forma como envolvem e motivam os estudantes nas situações de aprendizagem; no modo como apresentam a informação; e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa (KATZ, 2014).

POTENCIALIDADES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Política Paulistana de Educação Especial, instituída no município de São Paulo pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, e em consonância com a legislação federal, preconiza que os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam matriculados nas classes comuns – regulares, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação. O art. 1º do Decreto informa que o objetivo da política instituída é:

[...] assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto [...].

Considera-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem, além de possibilitar a potencialização do processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes, é uma excelente estratégia para a inclusão escolar de todos os estudantes, principalmente no recente momento de isolamento social e de ensino remoto. A filosofia de inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas que a permanência, participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. Uma das propostas usuais, superada pelo DUA, tem sido a de prover flexibilizações no ensino, aplicadas exclusivamente para esses estudantes.

Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), sobre o uso da internet em casa por brasileiros em idade escolar, constatou que 37 milhões de crianças e jovens em idade escolar (9 a 17 anos), no Brasil, não têm acesso à internet em casa. Tal fato, é importante ressaltar, tem atuado como elemento de ampliação das desigualdades educacionais, principalmente quando se considera a proposição do ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo que evidencia a ausência de outras ações políticas mínimas que prezem pela manutenção da vida, do trabalho, do vínculo da criança e do jovem com o espaço escolar e com o conhecimento, acentuando ainda mais o distanciamento da garantia a todos do direito à educação, dentre outros direitos assegurados pela legislação.

Considerando as novas concepções de educação e a necessidade da construção e consolidação da educação inclusiva no município de São Paulo, esta pesquisa se justifica, por partir do entendimento do necessário acompanhamento das ações de atendimento aos

estudantes público-alvo da Educação Especial, articuladas e integradas de modo colaborativo e comprometida com a eliminação de barreiras e diminuição das desigualdades para assegurar acessibilidade e qualidade de ensino a todos os estudantes.

Ao longo dos tempos, a escola tem organizado e desenvolvido suas práticas no “modo automático”, obedecendo e reproduzindo as regras instituídas. A interrupção do automatismo da rotina escolar pelo isolamento social, forçado e necessário, nos convocou a refletir ainda mais sobre a organização do ensino, sobre os conteúdos curriculares e, é claro, a respeito do reconhecimento da importância da pluralidade da vida social. Nesse sentido, repensar os propósitos da escola tem sido inevitável.

A Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (OMS, 2004) trata dos direitos dessas pessoas com essa deficiência, e enfatiza no item 5 que:

[...]. A. Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. B. O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.

No Brasil, por conta de medidas sanitárias para o combate a COVID-19, as atividades escolares foram suspensas e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 28 de abril de 2020 diretrizes para orientar a atuação das redes de ensino da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia, listando uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas, como: mídias digitais, plataformas virtuais, redes sociais, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis, entre outros. Quanto à Educação Especial, O CNE recomendou três diferentes ações:

- (1) As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação. Devem ser adotadas medidas de acessibilidade, com organização e regulação definidas por estados e municípios, mas existem outros cuidados a serem observados, principalmente quanto à mediação
- (2) Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis.

(3) Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo. (BRASIL, 2020).

Com relação à aprendizagem dos discentes, a SME criou o “Programa Trilhas de Aprendizagens” disponibilizando a plataforma digital Google Classroom para todos os seus estudantes, a TV Educação (Canal Cultura) com aulas práticas, materiais impressos enviados para as casas dos alunos e diversas linguagens e recursos para garantir a qualidade do ensino remoto. Os professores da sala regular e os professores de atendimento educacional especializado (PAEEs) receberam formação para aprimorar o uso das tecnologias e do Desenho Universal para a Aprendizagem. Todos os estudantes foram acompanhados pelos docentes que também realizaram o apoio remoto às famílias.

Para o público do AEE, os PAEEs participaram da construção dos materiais pedagógicos, acompanharam as famílias por contato telefônico e WhatsApp, dando suporte às atividades e enviaram também vídeos e áudios para auxiliar no fazer pedagógico, além de promover o acolhimento e a escuta das famílias, nesse momento de sofrimento psíquico para todos.

Os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs), da RME de São Paulo, responsáveis pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, realizaram inúmeras formações continuadas para os PAEEs, auxiliares de vida escolar – apoio (AVEs)), estagiários que acompanham os estudantes com deficiência, professores da sala regular, coordenadores pedagógicos (CPs)), supervisores escolares, diretores e assistentes de direção, com as seguintes temáticas: ensino remoto; pandemia; distanciamento social; DUA; práticas pedagógicas inclusivas; recursos tecnológicos acessíveis; tecnologia assistiva; gamificação; protocolos de volta às aulas; protocolos sanitários; acolhimento e escuta; saúde mental; construção de redes de apoio/proteção; trabalho colaborativo; articulação com a família e sofrimento psíquico.

As respostas que buscamos para a crise educacional atual devem trazer a novidade que a contingência do momento exige: a prática da liberdade no ato educativo, por docentes e discentes, a validação dos diversos tipos de saberes, a consideração da diferença de cada um, dentro e fora da escola.

A magnificência da situação que vivemos na esfera educacional, pela incapacidade de o existente dar conta do momento e garantir a sua estabilidade, é o impulso que nos lançará para outras propostas, outros horizontes e caminhos educacionais inexplorados. Nossa tarefa é

acolher o que vem da novidade desses tempos e que, por sua intensidade, vai transformar a educação que nos trouxe até então.

Educar para uma sociedade inclusiva, respeitando a diversidade, implica escola aberta à riqueza da diversidade humana, consciente de suas funções sociais e políticas, se tornando o espaço capaz de promover profundas mudanças sociais, desde que alicerçada em princípios que visem uma educação digna, equânime e de qualidade para todos.

Por fim, deve ser respeitado e defendido sempre o lema das pessoas com deficiência, entoado em todos os idiomas, quando foi instituída a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que diz: *nothing about us without us* (“Nada sobre nós, sem nós”).

Curso de Desenho Universal para a Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O curso Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas objetivou potencializar e diversificar o processo ensino-aprendizagem considerando a diversidade cultural de uma sala de aula, que respeita e valoriza a subjetividade do estudante, garantindo assim o seu protagonismo e a sua aprendizagem na perspectiva socioconstrutivista, nos termos de Vygotsky (1998), para que todos aprendam, sem deixar ninguém para trás.

Cabe ressaltar que o Currículo da Cidade de São Paulo reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

A formação, como já informado, foi realizada pela Divisão de Educação Especial (DIEE) e pelos 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs). Com base nos pressupostos e indicações legais para promover a inclusão escolar, o curso objetivou apresentar a abordagem didática do DUA como possibilidade de organização da prática pedagógica inclusiva, procurando formar os cursistas para aplicar estratégias inclusivas de acordo com as diretrizes de aprendizagem do design universal, a fim de abordar a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, investiu na sensibilização dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino da RME de São Paulo para a

inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do ensino regular. Além de demonstrar que o DUA se destina para todos os educandos, com ou sem deficiência. Organizou-se em três momentos articulados entre si: identificação dos princípios da educação inclusiva na formação e na atuação docente; apresentação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade pedagógica para assegurar as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e foi concluído com a apresentação de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA.

O curso foi planejado, desenvolvido e ministrado pelo autor deste capítulo, pesquisador que atua na Divisão de Educação Especial (DIEE) da SME de São Paulo. Nos meses de maio e junho, o curso foi direcionado aos formadores dos CEFAIS (Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) e Coordenadores) que multiplicaram o curso de DUA nos seus respectivos territórios, para os professores interessados, que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive a EJA e a Educação Especial. Foram formados 2080 professores de todos os territórios.

Essa ação formativa perpassou por todo o ano letivo de 2021 e foi constituída em três fases: a primeira fase foi a formação dos multiplicadores dos profissionais dos CEFAIS; a segunda foi a oferta e abertura das inscrições para os professores da rede e a terceira fase, de agosto a novembro, os formadores da DIEE/ SME ministraram o curso para o trio gestor (coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretores e supervisores escolares) das treze territórios – Diretorias Regionais de Ensino do município de São Paulo. Foram formados 200 gestores.

CONCLUSÃO

O curso de DUA teve grande procura pelos professores e gestores da rede, além de trazer excelentes resultados para potencializar a aprendizagem dos estudantes e a ensinagem dos professores, por isso, foram abertas novas turmas neste ano letivo de 2022, em função de importante número de professores e gestores que ficaram na lista de espera.

O movimento do Desenho Universal na arquitetura influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e num ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais?

Surgia, então, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose.

Resumindo, o DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo.

Ele é um aliado potencial em um trabalho de colaboração em favor da educação na perspectiva inclusiva, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a aprendizagem de todos os estudantes.

O DUA corrobora com uma educação mais plural, mais atraente e torna factível nosso compromisso de não deixar ninguém para trás.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4):122-146, 2013.

ANTUNES, C. *Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Ciranda cultural, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Brasília, abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos637152388/89051-cne-aprovadiretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CAST. *Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem*. Estados Unidos: CAST, 2011.

CAST. *Universal design for learning guidelines, version 2.1 [graphic organizer]*, 2014.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC.br. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico]. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

COREY, S. J., TAPPE, P., SIKE, J., & LEPAGE, P. Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27, 2012. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>. Acesso em 15 mar. 2022.

DOMINGS Y.; CREVECOEUR, Y. C.; RALABATE, P.K. Universal Design for Learning for Learners with Autism Spectrum Disorders. Paul Brookes Publishing, In: K. I. Boser, M. S. Goodwin & S. C. Wayland (Eds.). *Technology tools for students with autism. Innovations that enhance*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, pp. 21- 41, 2014.

EDYBURN, D. L. Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of Udl. *Learning Disability Quarterly*, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010.

JOHNSON-HARRIS, K.M.; MUNDSCHENK, N.A. Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 87(4):168-174, 2014.

KATZ, J.; SOKAL, L. Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, v.12, n. 2, p.36-63, 2016.

KING-SEARS, M.. Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quartely*, 32, 199-201, 2009.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal design for learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Trad. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Montreal – Canadá OPS/OMS, 06 de out. 2004.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. de; E ORLEANS, L.F. 2017 A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Rev.Educação e Cultura Contemporânea*, vol.14(35), jan. 2017.

RAPP, W. H. Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014.

ROSE, D.H.; MEYER, A. 2002. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, ASCD, 216 p.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a

Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de São Paulo (SME). Programa Trilhas de Aprendizagens. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade de São Paulo: SME/ COPED, 2019.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147- 155, abril-junho, 2018.

Capítulo 3 - DOI:10.55232/1082023.3

**ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS DO GÊNERO E DA
SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE
LITERATURA**

Mariana De Oliveira Duarte, Isaac De Oliveira Magalhães Silva, Geysa Cachate Araújo De Mendonça e Glauberto Da Silva Quirino

RESUMO: O pós-estruturalismo pode ser entendido como uma vertente de pesquisas filosóficas, antropológicas, literárias e sociais, que objetivou desconstruir a visão estruturalista que vigorava principalmente até a metade do século XX. Este ensaio justifica-se pela necessidade de se apropriar dos saberes epistemológicos da teoria e de sua importância para educação, na perspectiva da pedagogia de gênero e das sexualidades. Sendo de fundamental importância usar como marcadores teóricos, Foucault, Butler, Louro entre outros para possibilitar um texto bem amplo e dialético acerca da temática. Para tanto foi imprescindível entender o discurso a certa da teoria e perceber sua importância para as pesquisa nesta áreas de conhecimento, através do embasamento do discurso a parte do domínio doutrinário. Sendo somente possível através do recorte metodológico, que consistiu em uma revisão bibliográfica da literatura, através de livros e periódicos, de forma qualitativa-analítica. Onde nós possibilitou instrumentalizar o objetivo geral que consistiu em compreender como tal teoria auxilia e fundamento o processo de aprendizado a partir das pedagogias de gênero e sexualidades no ramo educacional. O que nos fez perceber que só através de debates como este e de uma apropriação da teoria que podermos realizar este processo de ensino e aprendizado, rompendo com as amarras do eu exterior e fazer o sentido inverso, construindo não só de fora pra dentro, mas também de dentro pra fora e simultaneamente, passando assim a não mais o outro ser um ser estranho e distante do coletivo.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo, Pedagogia de gênero, Educação

INTRODUÇÃO

Definindo o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma vertente de pesquisas filosóficas, antropológicas, literárias e sociais, que objetivou desconstruir a visão estruturalista que vigorava principalmente até a metade do século XX. Os fundadores dos estudos Pós-Estruturalistas tinham a intenção de romper com o padrão de “estruturas” reforçado até então e trazer uma visão de sociedade plural, sempre em construção, respeitando as diferenças entre as culturas e tratando a diversidade como algo que deve ser explorado.

Michel Peters (2000) definiu o pós-estruturalismo como uma tentativa de superar o movimento anterior. O autor traz uma distinção entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, citando que muitos acreditam serem semelhantes, porém, o que os caracteriza é justamente a vertente que cada um pretende ultrapassar, sendo o estruturalismo¹ e o modernismo objetos essencialmente diferentes.

Vários estudiosos contribuíram ou foram influenciados pelo pós-estruturalismo em diferentes vertentes como a sociologia, filosofia, política, antropologia, história, matemática, literatura, geografia, estudos culturais e os estudos feministas do gênero (como as teorias pós-coloniais e *queer*, e os estudos afro-americanos e helenísticos). Nesse contexto, compreendemos que “o pós-estruturalismo é decididamente interdisciplinar” (PETERS, 2000, p. 29), pois perpassa as características atreladas a cada uma das disciplinas, sendo uma tendência que se apresenta em múltiplos e diferentes aspectos.

Em suma, o que os estudos pós-estruturalistas em cada uma das áreas acima citadas pretendiam, era trazer uma contribuição atual e plural em cada realidade de estudo. Eles mostraram a importância da reflexão de que nem tudo se encaixa a um padrão, um modelo estrutural, e que, a vida na sociedade é muito mais abrangente e heterogênea do que se pensava até então.

Neste contexto, apresentamos como objetivo geral deste ensaio compreender como e de que forma a teoria pós estruturalista auxilia na compreensão da pedagogia do gênero e das sexualidades na educação.

¹ O estruturalismo é uma corrente de pensamento das ciências humanas que define a realidade social a partir de um conjunto considerado padrão ou elementar de relações. Se constituiu em uma metodologia na qual elementos da cultura humana devem ser entendidos em face a sua relação com um sistema ou estrutura maior, mais abrangente.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este manuscrito tem como abordagem uma revisão integrativa de literatura, onde se utilizou periódicos e livros para fundamentar as discussões acerca da temática proposta. Tendo em vista a complexidade desta teoria proposta, buscamos analisar criticamente em um formato qualitativo este estudo.

A busca por artigos foi realizada através de bases de dados, como por exemplo a base de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO). Onde fez-se necessário a utilização dos seguintes descritores: “Pós-estruturalismo”, “Educação”. Combinação esta possível através do operador booleano AND: “Pós-estruturalismo AND Educação”.

Deste modo podemos definir para uma melhor elucidação que as buscas do referencial teórico ocorreu a partir dos autores deste trabalho de forma separada, e só ao final das buscas é que foram unificadas as referências, para que pudéssemos inclusive perceber se aconteceria duplicidades nas escolhas das fontes, porém esta não aconteceu. E só posteriormente definida a bibliografia foi feita a análise do material.

Ocorrendo como critério de inclusão textos que trouxessem uma proposta de análise da teoria com a necessariamente de ter como marco a área de concentração da Educação e com um viés dentro da pedagogia de gênero e sexualidades. Para que pudéssemos formular uma revisão analítica, mais segura a acerca do tema.

Ampliando a busca pela ausência de material de coleta ser insuficiente nos últimos cinco anos, bem como a necessidade de recorrer a livros doutrinários que excedem os últimos cinco anos de publicação, porém torna-se inevitável uma vez que precisamos definir a teoria e situar os leitores. Foram excluídos os trabalhos localizados dentro da busca dos descritores que não efetivamente ficaram dentro da perspectiva do campo da educação e do gênero, tento em mente que a ampliação desta área de concertação nos traria uma imprecisão no momento de analisar e compreender a teoria e sua importância para o eixo da educação.

RESULTADOS E DISCUSÕES

Nesse contexto precisamos repensar em que moldes a educação perpassa na atualidade, em um sistema de reprodução, tudo aquilo que se propõe rupturas é questionado e combatido, mas em consonância com o pensamento de Louro nos faz

refletir, uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.

Entende-se a partir do olhar sensível de (PAULA; MARANHÃO; BARROS, 2009) que:

Em primeiro lugar, é fundamental dizer que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo são movimentos distintos, tanto nas raízes filosóficas, quanto nas intenções, embora, partilhem de algumas elaborações: o primeiro se refere a uma ruptura com o modernismo, a um estilo e mesmo a uma ideologia, enquanto o segundo, embora, também coloque em questão a modernidade, procura dar uma resposta ao estruturalismo, superando algumas de suas premissas, mas preservando outras.

Ainda continuando nesta propositura, Paula; Maranhão e Barros, percebemos que o pós-estruturalismo rompe com o modernismo, na medida em que descarta qualquer tipo de razão, eliminando o critério de explicação que distingue entre o nu e o mascarado, entre a teoria e a ideologia: no limite, como tudo é relativo, tudo é justificável, não sendo mais possível identificar o que pode ser considerado dominação ou emancipação.

O que nos faz refletir sobre o papel do indivíduo social bem como o do educador nos processos de formação deste sujeito eu-individual, como desse sujeito eu-coletivo, performance esta que torna-se constante e recíproca.

Neste contexto é importante perceber vários movimentos que acontecem em volta desta teoria, e como esses movimentos em conjuntos influenciam a consolidação da teoria e sua aplicabilidade dentro da educação. Uma vez que esse movimento conexo, faz com que a necessidade de comprovação da teoria se fortaleça e se consolide ao longo do processo.

Partindo deste pressuposto identificamos estas afinidades no trabalho de Bueno, 2015, quando ele traz: A ênfase de Deleuze acerca da diferença como princípio irreduzível de uma ontologia do devir justifica-se, conforme afirmamos na primeira parte do presente trabalho, como reação ao que genericamente propomos ter sido o pesadelo kafkiano, que igualmente motivou os principais trabalhos da teoria crítica. Nesse sentido, em sua reação às diversas tendências totalitárias que afetaram a modernidade, é importante notar que, embora alicerçada em fundamentos dialéticos, a crítica de Adorno e Horkheimer ao

progresso científico na *Dialética do Esclarecimento* permite o apontamento de nítidas afinidades temáticas com a filosofia da diferença.

Reflexão esta que nos faz buscar compreender como este processo se consolida e como a necessidade de pensar e repensar sobre as questões da filosofia e da educação se faz fundamental, num exercício contínuo de ensino e aprendizagem. De modo que Bueno nos leva a refletir neste trecho do seu texto: Isso significa, em linguagem dialético-materialista, que o próprio pensamento torna-se reificado e alheio à única possibilidade de correção vislumbrada pelos teóricos-críticos, a saber, a autorreflexão. O esclarecimento, condicionado pelos imperativos do cálculo e da utilidade, regride ao estágio mítico que seu princípio intrínseco de desencantamento do mundo tinha por objetivo superar. Como resultado do entrelaçamento da razão com o mito, o positivismo científico expande as potências de superação da impotência humana diante da natureza, porém agora mantendo os homens sob o jugo de uma racionalização devastadora que desconhece limites éticos para sua expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamento este que nos faz entender que a teoria pós-estruturalista nasce de uma provocação de sair do lado de fora da questão e traz a necessidade de se perceber e se discutir temas abjetos e tabus sócias pelo lado de dentro, para que junto deste processo posso se perceber o real conteúdo do “estranho” e assim entende e perceber as melhores formas de neutralizar essas diferenças, aprendendo a valorizar o indivíduo como um todo.

De modo que debater esta teoria nos coloca em uma missão árdua e complexa tendo em vista a magnitude desta epistemologia. Onde romper não é apenas uma questão, mas uma necessidade, para que possamos perceber o quão ela se torna eficaz e importante para as discussões e debates no tocante a sexualidade. E nenhum lugar mais propício para esse debate acontece e promover saber do que na educação em todos os seus âmbitos.

Neste formato percebemos o quanto este ensaio se torna importante e fundamental. Servindo de elemento norteador para quem se adentra aos estudos de gênero. Ficando claro a necessidade de se apropriar desta teoria para que possa formular argumentos densos e com a profundidade necessária para edificar uma identidade frente não só ao socialmente estabelecido, mas também compreender toda a diversidade em

volta da natureza humana e toda a subjetividade e pluralidade de possibilidades de construção do ser.

REFERÊNCIAS

BUENO, S. F. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. *Educar em Revista*. Curitiba, PR. no 56, apr/june, 2015.

BUTLER, J. *Gender Trouble: feminism and the susion of identitybver*. New York, Routledge, Champman & Hall, 1990.

CARDOZO, G. L. O Pós-Estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: A pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 4, pág. 118 – 134, jan./jul. 2014

DAL’IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, no. 46, dez. 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984. cap. 16, p. 243-76.

_____. *História da sexualidade*. vol. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LATHER, P. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, vol. 34, n. 4, p. 673-693, 1993.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. 2 ed. Autêntica Editora, 2000.

_____. *Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação*. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, SC, vol. 9 no. 2, 2001.

MASARO, L. Reconciliation with History: Foucault from Structuralism to Poststructuralism. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, vol. 6, n.1, jul. 2018, p. 379-400.

OLIVEIRA, M. B. Pós-estruturaismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisa sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, RJ, vol. 23, dez. 2018.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP. vol 34, no 122, maio/ago. 2004.

PAULA, A. A. P. de; MARANHÃO, C. M. S. A; BARROS, A. N. Pluralismo, pós-estruturalismo e “gerencialismo engajado”: os limites do movimento *critical management studies*. Cadernos EBAPE.BR. Rio de Janeiro, RJ. vol 07, no 3, set. 2009.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Débora Simone De Carvalho Santos, Geysa Cachate Araújo De Mendonça,
Hudday Mendes Da Silva e Ariza Maria Rocha

RESUMO: O objetivo deste trabalho consiste em apresentar aspectos legais aplicados a educação infantil no Brasil após a década de 1990, mais precisamente a partir de 1996. Faz-se necessário, compreender o histórico da educação infantil brasileira, considerando marcos legais que implicaram no reconhecimento dessa etapa de educação. Como também, de políticas de valorização docente, qualidade no atendimento às crianças, ampliação de vagas e currículo. Este trabalho justifica-se pela necessária reflexão que subsidia a leitura do momento presente como base na análise do passado. Pois, muitos esforços foram dispensados por profissionais da educação infantil pública, que ainda estão confiantes e com a esperança de uma oferta deste nível de ensino com qualidade, acessibilidade, como também a valorização docente. A metodologia tem abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo bibliográfico. Para o embasamento teórico elegemos. Consideramos a legislação, ponto de partida para ações significativas acerca da educação, contudo, a sociedade precisa colaborar e cobrar a aplicabilidade das leis como também atuar na fiscalização e desfrutar do gozo de seus direitos e deveres. Pois, a criança já nasce sujeito de direitos.

Palavras-chave: Legislação, História, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Os saberes advindos dos processos de formação profissional dos docentes, dos saberes populares, da resignificação através da reflexão teórica e prática representam elementos de análise importantes para compreendermos o legado da educação infantil no Brasil.

O fato é que a ciência que investiga os processos mentais e de aprendizagem, apontam para caminhos antagônicos aos que visualizamos através do desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores que atuam na rede municipal de educação infantil.

Considera-se a neurociência como uma área cientificamente comprovada frente ao estudo do funcionamento cerebral. Diante disto, evidencia-se a distância entre a formação e a atuação dos docentes atualmente, que não buscam atualização conceitual. Dessa maneira, cria-se um abismo entre a demanda e a oferta de uma proposta de educação que não consegue atender as necessidades formativas que irão contribuir para a consolidação das bases cognitivas e desenvolvimento do ser social.

Para Vigotski o conhecimento é produto da inter-relação, logo a pesquisa também se insere na mesma lógica, trata-se de um processo social que é compartilhado entre aqueles que dela participam. O pesquisador se insere no campo, transforma-o e é por ele transformado e essa interação constitui-se em objeto de análise (MOTTA, 2013, p. 63).

Aprender sobre como o sujeito aprende torna-se cada dia mais urgente frente aos desafios da sociedade em constante transformação. Por isso, faz-se necessário compreender:

O cérebro humano é um sistema aberto e fortemente plástico, e cada vez mais está afirmada a ideia de que a inteligência é o processo de estabelecer inter-relações entre as estruturas cerebrais. Quer dizer, a inteligência não é algo que acompanha o envelhecimento, tornando mais inteligente aquele que está mais velho ou preestabelecido ao nascer. A inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas – reais ou abstratos – que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio (BARBOSA, 2008, p. 27).

O ser humano nasce com potencialidade de aprendizagem e cada fase da vida representa um potencial de desenvolvimento humano, caso não haja o estímulo e a fase

seja suprimida, não há como recuperar etapas não trabalhadas, pois a plasticidade cerebral já não se configura a mesma. A primazia do desenvolvimento humano se dá na infância.

Pelo que não é raro constatar, a deficiência na aprendizagem objetiva das experiências humanas, está também relacionada em termos quanti-qualitativos a etapa basilar da educação básica, seja ela a educação infantil.

Para este estudo, tivemos como objetivo apontar questões pertinentes sobre a Educação Infantil Brasileira, na buscando uma reflexão política, econômica, social, cultural e epistemológica.

CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foi realizado o levantamento bibliográfico na busca de apontar questões importantes sobre a educação infantil brasileira. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 158), esse tipo de levantamento “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. A análise dos dados apanhados foi realizada de forma descritiva e optou-se por elencar apenas um tópico, que pudesse apresentar, discutir e refletir sobre a Educação Infantil no âmbito da legalidade e as implicações para uma educação de qualidade.

LEGALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA OFERTA E NA QUALIDADE

Já há certo tempo a infância é preocupação do próprio legislador, no sentido de se assegurar esses direitos a todas as crianças. A Lei 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA traz no seu Art. 4º que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (LEI 8.069/1990, art. 4º).

Além disso, o Estatuto ainda dispõe no Art. 54, que é dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Observemos o texto legal:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (LEI 8.069/1990, art. 54).

Este trabalho nos permite imergir no aparato legal que constitui a história da educação infantil no Brasil a partir da década de 1990, como também percebe por força legal como se deu a educação infantil deste período e quais sujeitos tiveram acesso a ela até os dias atuais. Vale ressaltar que nosso recorte temporal se dá a partir da década de 1990. Pois, “[...]”

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (KUHLMANN JR, 2000, p. 6).

Como sabemos a educação básica, constitui-se de níveis e modalidades de ensino, a saber: Níveis – Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (séries iniciais do ensino fundamental e séries finais do ensino fundamental) e Ensino Médio; Modalidades – Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

Logo, para atuar na educação infantil, a legislação ainda não prevê o rigor acadêmico, pois ainda permite como formação mínima necessária para atuação, a pessoa ter concluído o curso do magistério. Contudo, o professor de educação infantil, atua na primeira etapa da formação humana, a referida fase da infância. Não há como negar a valorosa influência deste profissional no desenvolvimento e aprendizagem de crianças. Sendo necessários variados saberes para o seu desenvolvimento profissional docente,

dentre esses saberes, destaca-se a sólida formação teórica, que não está explícita e tampouco garantida.

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LEI 9394/96, art. 62).

Contudo, cabe-nos aqui ressaltar que os cursos de Pedagogia no Brasil ainda não estavam amplamente ofertados. Não se trata de negar a importância das profissionais normalistas que atuaram historicamente na educação de crianças pequenas. Esse destaque que damos a formação docente é no sentido de apresentar a história e através dela refletirmos sobre as políticas de formação docente e a valorização do conhecimento científico historicamente produzido e socialmente necessário. Devido à exigência para a atuação:

“desse profissional exige-se investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento dos alunos [...], professores de educação infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p.31-32).

A educação, em sentido *stricto* do termo, relacionada à educação escolar, de caráter formal e institucional, passou por redefinições ao longo da história brasileira. Contudo, a partir da década de 1990 evidenciamos a terceira definição da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que embasaria até os dias atuais, o currículo, a formação docente, o financiamento, a avaliação, a gestão, o processo de ensino e aprendizagem, a estrutura, a inclusão, entre outros aspectos gerenciados pelo poder público federal, estadual e municipal.

Com o advento da Lei 9.394/96, renasce a esperança da superação da cultura das ações educativas concorrentes, inaugurando-se um novo desenho de medidas de natureza estrutural inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor,

atualização dos conteúdos e inovação metodológica e, por fim, encorpamento de sistemas de ensino dinamicamente articulados (CARNEIRO, 2011, p.22).

Em seu texto de LDB, na Seção II – Da educação infantil, apresenta os Artigos 29, 30 e 31 especificamente abordando aspectos específicos desse nível de educação. Para melhor compreensão, vejamos do que trata os artigos, a começar pelo Art. 29 que afirma esse nível de educação “[...] como primeira etapa da educação básica [...] prevê o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (CARNEIRO, 2011, p. 218). Desse modo, deixa o texto coerente e assegura que a educação infantil não mais ficará a cargo da assistência social ou delegada a outras instâncias seu financiamento e oferta, pois, trata-se da primeira etapa da educação básica.

No Art. 30 da LDB, lemos “[...] será oferecida em: I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (idem, p.226). Podemos perceber o critério de agrupamento por faixa etária de forma que favoreça o melhor desenvolvimento das crianças em seus grupos correspondentes.

Analisando o Art. 31 da referida Lei, evidenciamos “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (idem, p. 231). Diferentemente do ensino fundamental, a educação infantil não aplica provas avaliativas às crianças, pois os registros avaliativos são feitos a partir de observações no contexto da instituição, seja dentro e/ou fora de sala de aula, observando aspectos amplos de desenvolvimento e registrando através de fotos, vídeos, produções orais e escritas entre outras. A partir desse levantamento, os(as) professores(as) elaboram questionários de avaliação para apreciação dos pais/responsáveis acerca do desenvolvimento da criança em questão.

Formas de garantir o acesso são necessárias e sendo assim para que as crianças possam estudar próxima a casa, aos locais onde moram vejamos:

Trata-se da Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008, que acrescentou ao Art. 4º o inciso X, garantindo “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (SAVIANI, 2016, p.385).

A proposta da educação infantil é ampla e envolve o ensino da musicalidade, porém ainda não temos na maioria de nossas instituições, professores com formação na área de música, para que pudessem colaborar no desenvolvimento das potencialidades musicais das crianças, “Segue-se a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acrescentando ao Art. 26 o parágrafo 6º, para explicitar que a Música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte previsto no § 2º do mesmo Art. 26” (IDEM).

O ensino da Artes compõe o currículo da educação infantil, privilegiando os saberes artísticos advindos de comunidades tradicionais e regionais pois “A Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, alterou o § 2º do Art. 26 referente ao ensino da Arte, apenas para acrescentar o apostro “especialmente em suas expressões regionais” (SAVIANI, 2016, p. 386).

Os conhecimentos adquiridos através dos meios de comunicação em massa, os quais as crianças têm acesso, podem trazer situações conflitantes que a criança ainda não compreende sozinha. Dada esta realidade, faz-se necessária a “[...] Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, ao alterar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, modificou também a LDB acrescentando ao Art. 26 o § 9º para incluir como temas transversais, nos currículos escolares, ‘conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente’”. A inclusão de crianças com deficiência ainda representa um grande desafio

[...] finalmente, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, dispõe “sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”. Para isso altera a LDB acrescentando o inciso IV-A ao Art. 9º e o Art. 59-A (LEI 13.234/2015, art. 2º)

No âmbito da educação formal, faz-se necessário estreitar o olhar sobre o profissional habilitado para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Então, sabe-se que o professor que atua na educação infantil interage com as crianças cotidianamente, durante o exercício de seu trabalho, desenvolvendo sua profissionalidade docente no decorrer dos duzentos dias letivos ou oitocentas horas, durante o ano, conforme a Lei 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB) no seu Art. 31, inciso II.

Este mesmo profissional propõe sugestões pedagógicas e busca inovar rompendo paradigmas, superando as realidades estáticas e deficitárias das instituições sucateadas, sejam elas familiares ou físicas como os Centros de Educação Infantil – CEI's que atendem a crianças de zero a cinco anos de idade, orientadas pelo binômio indissociável do *educar e cuidar*.

Agrupar crianças apenas, acreditando em sua possível socialização trata-se de uma cilada. Favorece o adoecimento em massa de crianças que atualmente são submetidas a uma jornada de tempo integral, em condições precárias, nas instituições de educação infantil. Seus pais/responsáveis estão submetidos a longas jornadas de trabalho, ou ao consumismo propagado. Pois “a sociedade atual, capitalista e neoliberal, favorece a voracidade possessiva quantitativa em detrimento da busca natural de melhoria da qualidade de vida” (VASCONCELLOS, 2009, p. 106).

A primeira etapa da educação básica vem sendo muito estudada nos últimos vinte anos. Os estudos refletem a relevância de conhecer e sistematizar o conhecimento sobre a infância. Aliados a esse conhecimento, estão os estudos sobre o desenvolvimento das crianças.

Na sociedade hodierna, o público infantil está sendo cada vez mais submetido a longas jornadas em instituições de educação formal, como também ao aparato tecnológico através de jogos/aplicativos virtuais, programas televisivos, e todo tipo de entretenimento que as afasta das atividades que outrora corriqueiramente vivenciavam as crianças. Atividades que objetivavam o pleno desenvolvimento do corpo e da mente.

Sabe-se que milhares de crianças convivem com as dificuldades de não vivenciar a plenitude da infância sadia e das experiências de aprendizagem oportunizadas pelas condições objetivas de vida. Por quanto, não raras às vezes, falta-lhes água, alimentos, higiene, brinquedos, espaços, saúde, segurança, materiais pedagógicos, recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de uma vida saudável, estável, equilibrada contribuindo para o corpo e a mente.

Neste cenário, as instituições que por sua vez estão negligenciadas em termos de investimento, buscam garantir matrícula tão somente, pois a permanência torna-se outro desafio a ser superado.

O estabelecimento de políticas públicas afirmativas em prol da educação infantil está sendo amplamente estudado no âmbito acadêmico nos últimos anos. A ciência busca contribuir para superação e equacionamento de questões outrora não investigadas. Contudo, os órgãos internacionais têm atenção voltada para os países emergentes e traça

metas e políticas para que eles avancem seus indicadores em termos quantitativos, não relacionando-os a qualidade nas mais diversas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os marcadores sociais, podemos assegurar que a educação sofre determinações políticas, econômicas, sociais, culturais, epistemológicas que desafiam seus postulados educativos. Contudo, convém investigar a oferta e a efetivação dos direitos em educação para que as crianças tenham acesso.

Vale destacar que a ampliação da oferta de vagas ainda não atende a demanda. O ingresso das crianças a esse nível de educação formal e obrigatória aumenta a cada ano. De modo que a obrigatoriedade da educação infantil começa a partir dos 4 anos até os 6 anos. Essa exigência, quando cumprida em instituição com qualidade de acesso e permanência promove o desenvolvimento infantil nos mais variados aspectos, como também contribui para valorização da infância, diminuição das desigualdades.

Nesse sentido, têm-se claramente os sujeitos alvo desse processo sendo reconhecidos e valorizados. Justamente porque as crianças possuem diferentes formas de aprender, ver, sentir e conhecer o mundo que as rodeia. Sendo assim, devem ser incluídas e ter seus direitos assegurados, pois elas já nascem sujeitos de direitos.

Sendo assim, busca-se em primeiro lugar, o desvelar das questões acima citadas por poderem contribuir com um repertório conceitual e prático no sentido de fomentar o fortalecimento da defesa da infância, e a efetivação de ações proativas que privilegiem o pleno aproveitamento dessa fase da vida: singular e bela.

Pressupomos que as experiências de aprendizagem vivenciadas na instituição poderiam ir para além dos muros da escola, através das interações infantis e com a comunidade escolar, pois essas experiências coadunam com a conscientização para a vida em sentido amplo e o bem-estar de uma geração que tendo acesso a condições favoráveis ao seu desenvolvimento, possivelmente terá mais chances de exercer o seu papel na sociedade e contribuir com a construção de um país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18 ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FEDERAL, Governo. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal, v. 8, 1990.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. Edição 6. São Paulo: atlas, 2008.

Kuhlmann Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Nº 14. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 14/12/2019.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAIS, António Manuel Pampola. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: EDICON, 12ª edição, 2006.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alun+os: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 14/12/2019.

VASCONCELLOS, Amélia Thereza de Moura. A criança e o futuro: fundamentos biopsicossociais. São Paulo: Editora de Cultura, 2009.

TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Elisiane Alves Dias, Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Hudday Mendes Da Silva e George Pimentel Fernandes

RESUMO: Este artigo versa sobre a trajetória histórica educacional dos surdos na perspectiva da efetivação de escolas Bilíngues no Brasil, desde o período Imperial. Ao longo do texto é apresentado um resgate histórico dos acontecimentos relevantes para a consolidação e difusão da Libras em solo brasileiro. O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que recorreu à literatura bibliográfica com aporte teórico em autores específicos para o aprofundamento da temática. Destacamos políticas públicas que são fundamentais na concretização dos direitos aos surdos, pois representam uma conquista dos direitos dos surdos brasileiros. O ensino bilíngue respeita a língua natural e potencializa a apropriação dos conhecimentos escolares na Libras e no português na modalidade escrita, além de potencializar a difusão da língua de sinais como uma comunicação direta com o meio social.

Palavras-chave: Educação Brasileira; Educação dos Surdos; Bilinguismo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho inicia-se pelo processo histórico da Educação dos Surdos, ressaltando os acontecimentos ocorridos na Espanha, Alemanha, França, Estados Unidos e no Brasil e as mudanças que aconteceram no Brasil com a criação de institutos para o ensino, políticas públicas que asseguram o direito à educação e apresentar a filosofia educacional do bilinguismo como proposta na educação para o desenvolvimento dos alunos surdos.

O delineamento da história da educação dos surdos começa a surgir na França e posteriormente é instalada no Brasil a Língua Brasileira de Sinais – Libras, do qual a língua teve influência dos sinais franceses. Destaca-se nesta nova fase da educação os ensinamentos do professor Hernest Huert que chegou ao Brasil em 1885 e delimitou uma nova fase na educação. Neste período, a Libras começa a ser praticada pela comunidade surda e os demais praticantes dessa modalidade visual. Consecutivamente as pessoas se expressam e conseguem estabelecer relações comunicativas, por meio da sua língua materna, ou seja, a primeira língua que a pessoa surda desenvolve no convívio familiar.

Strobel (2009) relata que a história é a ciência que estuda o formato de como os homens se organizaram no passado e buscar entender o procedimento da transformação constante das pessoas. No caso dos surdos, a autora enfatiza que: “[...] os historiadores servem-se vestígios do passado para reconstruir fatos históricos. Os povos surdos deixaram vestígios diversos sobre sua existência que são as fontes históricas” (STROBEL, 2009, p. 8). E são esses vestígios o objeto de estudo da história da educação dos surdos.

Diante das fontes históricas registradas fornecem-se elementos essenciais para se compreender as dificuldades e as consequências que os surdos sofreram. Assim “[...] ser surdo, ao longo da história, não foi fácil, foram feitas muitas injustiças atroztes contra nós, não aceitavam o ‘diferente’ e nossas ‘diferenças’” (STROBEL, 2008, p. 13). Desta forma os surdos passaram por dilemas e conflitos, ressaltando numa luta para que fossem aceitos como surdos. As autoras surdas Perlin e Strobel (2014) informam que as lutas de relevância foram: por uma educação bilíngue, por leis para a língua de sinais, pelo acesso as universidades e por terem intérpretes e que os direitos das pessoas surdas no Brasil fosse um fato.

Nesse viés o presente trabalho tem como objetivo resgatar a história do surdo no processo educacional no Brasil, destacando as leis que norteiam o acesso na escola e na universidade. E o bilinguismo como meio de aquisição dos conhecimentos construídos por meio das relações que se estabelecem com o outro no meio social e cultural por meio da Libras.

CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, feita por meio de um levantamento bibliográfico, com objetivo explicativo, pois busca resgatar a história e responder questões específicas. Segundo Minayo (1994, p. 21) “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Dessa maneira, buscou-se registrar atentamente aos fatos históricos ocorridos no Brasil e em outros países, que influenciaram na educação dos surdos.

Realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da construção de acontecimentos marcantes na história da educação dos surdos, iniciando pela Espanha, Alemanha, França, Estados Unidos e no Brasil. Foi possível registrar os fatos principais da educação das pessoas com deficiência, em foco neste estudo a surdez. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158), esse tipo de levantamento “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Neste sentido foi reunido estudos específicos que contribuíram na construção deste trabalho sobre o contexto histórico da educação dos surdos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história educacional dos surdos nos possibilita adquirir conhecimento, refletir e discutir diversos acontecimentos da educação em períodos diversos. Segundo Goldfeld (2002) no século XVI na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) um monge beneditino que ensinava para quatro surdos, filhos de pobres, a ler latim, grego e italiano entre outros ensinamentos. Destaca-se outra contribuição do monge que, “[...] desenvolveu uma metodologia de educação de surdos, que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 28).

A autora e pesquisadora surda Strobel (2009) destaca que na idade moderna no ano de 1755, Heinicke (1729-1790) dito como o “Pai do Método Alemão”, enfatizava o método da

filosofia do oralismo¹ puro e a fala desempenhava papel importante na Alemanha neste período (STROBEL, 2009).

Ainda decorrente desse período na história educacional dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas que se comunicavam por intermédio de gestos em Paris, ele manteve contato com os surdos carentes e procurou aprender seu modo de comunicação, levou a sério os estudos e desenvolveu combinações da gramática francesa sinalizada com a língua de sinais (STROBEL, 2009).

Goldfeld (2002) evidencia que o abade L'Épée teve grande aporte na educação dos surdos, fundou o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, representou a primeira instituição pública destinada a educação dos surdos. Sobre o abade podemos destacar que:

Teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 a 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita (GOLDFELD, 2002, p. 29).

Nesse cenário começa a instaurar colégios em foco na educação para a população surda presente nesse período. Ainda segundo Goldfeld (2002), nos Estados Unidos da América (EUA) no início de 1821, as escolas públicas americanas começam a se fundamentar na *American Sign Language (ASL)*, a língua de sinais americana que teve influência dos sinais oriundos da França. Nesse período ocorreu uma evolução no ensino dos surdos com disciplinas ministrados em língua de sinais. Marco importante foi à fundação em 1864 da primeira instituição para surdos a *Universidade de Gallaudet*, que posteriormente em 1960 o professor Stokoe percebeu que a língua de sinais usada nos EUA, tinha aspectos linguísticos próprio de uma língua. Desde então os estudos se intensificam sobre a língua de sinais.

Um marco considerável decisivo no caminho educacional da comunidade surda, foi o Congresso de Milão. Segundo Fernandes e Moreira (2014) na América e na Europa ocorriam momentos de polêmicas envolvendo as metodologias de ensino da fala e das línguas de sinais, enfatizando os meios de ensino e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos (1880) foi decidido à proibição da língua de sinais e o legado da cultura surda no procedimento educacional teria impactos determinantes para a vida da população surda nos cem anos seguintes.

¹ O oralismo, ou abordagem oralista, visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português) (GOLDFELD, 2002, p. 33).

EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A educação dos Surdos no Brasil inicia-se com um marco importante para toda a comunidade surda. Consoante Goldfeld (2002), em 1855 chega ao Brasil o professor surdo francês chamado Hernest Huert. Veio a convite do imperador Dom Pedro II, para ele iniciar o processo de educação com duas crianças surdas. Tendo bolsa de estudos paga pelo governo desse período, assim percebe-se que:

Em 1857, essa situação é modificada quando E. Huet, professor surdo francês, apresenta ao Imperador D. Pedro II a proposta de criar a primeira escola para surdos no Brasil (RODRIGUES; CONTIJO, 2017, p. 4).

Conforme os autores relataram depois de 1857 a educação dos surdos começaria a passar por mudanças no Brasil em prol da comunidade surda. Um acontecimento importante que começa a dar visibilidade aquelas pessoas, até então invisíveis para a maioria da população, a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente é o Instituto Benjamin Constante – IBC, fundado em 17 de setembro de 1854 na cidade do Rio de Janeiro. Idealizado por José Álvares de Azevedo (1834- 1854) cego congênito, o instituto atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla, centro de referência nacional na educação de pessoas com deficiência visual.

Outro marco fundamental na história da educação, à fundação do Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, fundado no dia 26 de setembro de 1857, inicia o processo de educação formal para os alunos surdos. Posteriormente após mudanças o nome da instituição passa a ser chamada até atualidade de Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, por este motivo no dia 26 de setembro é comemorado o Dia Nacional do Surdo, pela conquista da primeira escola no Brasil (STROBEL, 2008).

Conforme Campello e Rezende (2014), o Instituto Nacional de Educação de Surdo é a primeira escola de surdos no país, expressou o berço e força da língua de sinais e da cultura surda, recebeu e educou vários dos líderes surdos de todo país. Os alunos que se formaram no instituto, ao retornar à suas cidades fundaram a associação, do qual possibilitou a formação da comunidade e a identidade linguística. O instituto foi “[...] criado e passa a assumir grande relevância no cenário educacional brasileiro, pelo fato de ter produzido diretrizes que

orientaram a educação de surdos no país, até os dias de hoje” (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 4).

Com a fundação do INES surgiram outras instituições que impulsionaram a participação dos surdos em diversos âmbitos da sociedade. Tem-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, fundada em 1977 na cidade de São Paulo. Em conformidade com Vasconcelos et al. (2016), a FENEIS já existia em vários estados brasileiros, a federação defendia os interesses da Comunidade surda e lutava pela inserção em diferentes áreas. Buscava difundir a língua de sinais e proporcionar as pessoas surdas e ouvintes cursos para instrutor e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Outra instituição escolar significativa na história da educação é o Instituto Santa Terezinha, localizada na cidade de São Paulo, fundado em 1925, destinado à educação de moças surdas, elas só se comunicavam fora da sala de aula, a língua de sinais sofreu influência da língua francesa de sinais- LFS, devido aos educadores religiosos franceses, como também a ação do oralismo na educação (MONTEIRO, 2006).

No decorrer da história dos surdos no Brasil não se tinha a existência de leis que favorecessem as necessidades dos surdos. Diante das determinações e estudos realizados sobre a LIBRAS e suas propriedades enquanto língua, foram se efetivando políticas públicas no campo brasileiro em prol da comunidade surda e principalmente na educação.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORTEIAM O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal de 1988, um marco importante para todos os cidadãos brasileiros, promulgada em 5 de outubro de 1988, tendo em vista instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. No que se refere ao Capítulo III, seção I no Art. 205 que assegura o direito a educação a todos os cidadãos, deve ser garantida pelo estado e pela família. Deve ser promovida e estimulada junto com a colaboração da sociedade visando o desenvolvimento de cada pessoa (BRASIL, 1988).

No Art. 208 compete como dever do Estado à garantia de educação, que só se efetivará com a obrigatoriedade de “[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124). Este capítulo ressalta ao fato que se destina a educação das pessoas com deficiência, destacando o

atendimento especializado a essa população que merece ser reconhecida e atendida diante de suas necessidades.

Outra política pública que merece atenção é a Lei nº 10.436 de 24, abril de 2002, o Congresso Nacional decretou e sancionou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão. A LIBRAS como forma de comunicação com sistema linguístico próprio de natureza visual-motora (BRASIL, 2002). Diante do reconhecimento da LIBRAS para toda a comunidade surda, representa uma conquista dos usuários dessa língua, diante dos conflitos enfrentados no decorrer da história.

Depois da efetivação da Lei nº 10.436 de 2002, tem-se a promulgação do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo II, ressalta a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular. Descrito e assegurado no Art. 3º que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de magistério em nível médio e superior e em cursos de Fonoaudiologia em instituições de ensino, públicas e privadas e do sistema Federal, de Estados e dos Municípios.

O Decreto fomenta o incentivo da difusão da LIBRAS, no Capítulo IV, previsto no Art. 14 que as instituições federais de ensino têm o direito obrigatório das pessoas surdas terem o acesso à comunicação, informação e a educação nos processos seletivos. Como também nas atividades e nos conteúdos curriculares, em todos os níveis, desde a educação infantil até o nível superior. Garantem o atendimento educacional especializado a todos os níveis de escolaridade, o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa, como segunda língua. As escolas devem promover:

[...] a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 1996, p. 4).

No que se refere ao Decreto de 2005 no Capítulo V, Art. 17 enfatiza a formação do tradutor e intérprete, que deve ter curso de tradução e interpretação, com aptidão em LIBRAS e em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Sobre a formação do Intérprete de LIBRAS, tem-se a seguinte obrigatoriedade no Art. 18:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
I - Cursos de educação profissional;

II - Cursos de extensão universitária; e

III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, p. 5).

Com o Decreto de 2005 é possível organizar a formação do Intérprete de LIBRAS, fundamental na educação dos surdos, tanto na inserção nas escolas como ponte essencial na comunicação e aprendizagem escolar. Um passo notável na história da educação dos surdos no Brasil.

A Lei nº 9.394 de 20, dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, enfoca a educação, que abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, trabalho, instituições de ensino, convivência humana, movimentos sociais, manifestações culturais e composição da sociedade civil (BRASIL, 1996).

A referida LDB no Capítulo V- A determina a educação Bilíngue de surdo, no Art. V – A, diz:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) uma política pública que vem garantir direitos a todas as pessoas com deficiência. A Lei busca assegurar e promover em condições de igualdade, a execução dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e visa à inclusão social e de cidadania (BRASIL, 2015).

No Capítulo IV, do Direito à Educação a LBI referência a educação como direito das pessoas com deficiência garantida pelo sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizagem, de forma a atingir ao máximo as potencialidades, talentos e habilidades sensoriais, físicas, sociais e intelectuais. Respeitando os interesses e necessidades de aprendizagem de cada aluno, já no Art. 28 diz que compete ao poder público garantir, assegurar e efetivar: “[...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, p. 13). Como também as políticas públicas, efetivadas em solo brasileiro, tem sido consequência das árduas lutas enfrentadas pelas

comunidades surdas em todo país, que buscam uma educação de qualidade e inserção no meio social que respeite a sua forma de se comunicar por meio de sua língua materna.

A FILOSOFIA EDUCACIONAL DO BILINGUISMO PARA AS PESSOAS COM SURDEZ

A educação bilíngue se efetiva com assistência da Lei nº 10.436 de 24, abril de 2002 do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 mencionadas anteriormente. O Decreto de 2005 oferece suporte para uma educação bilíngue para as pessoas surdas brasileiras, que respeita e prioriza a primeira língua que o surdo tem acesso e a oferta de professores qualificados para o ensino educacional.

Previsto na Lei no Capítulo III, no Art. 5º certifica a formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Deve ser efetuada em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, desde que a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como meio de instrução que possibilite a formação bilíngue.

Outro ponto notável na Lei nº 5.626, no Capítulo VI, estabelece no Art. 22 a responsabilidade das instituições federais de ensino pela educação básica. Do qual devem assegurar a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por intermédio da disposição contidos nos parágrafos a saber:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 7).

Diante da lei, as escolas de educação bilíngue no ensino infantil e nos anos finais do fundamental, aponta-se a necessidade de professores bilíngues, para garantir uma alfabetização eficaz para crianças surdas. Nessa perspectiva da educação bilíngue, Quadros (2015) relata que as escolas devem ter um currículo estruturado em uma concepção visual espacial para garantir a obtenção dos conteúdos ministrados nas aulas, na própria língua da criança, no caso a LIBRAS.

Segundo Silva et. Al (2018) a definição do bilinguismo se estabelece como condição para implantação nos processos de comunicação no ambiente em que vivem. Desta forma, a partir do desenvolvimento primário por meio da Libras o aluno pode se apropriar dos elementos culturais da sociedade, assim como o português, como segunda língua.

Nas construções de saberes e trocas sociais em alguns espaços socioculturais, como a casa, a família e a escola na sociedade em específico as crianças surdas. Apesar da novidade da língua de sinais por parte da família e escola, esses ambientes se transformam em um espaço de aquisição de linguagens e convívio social, isso quando se tem praticantes da LIBRAS (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015). Desta forma, a presença da língua de sinais se faz pertinente no lócus em que a criança, o adolescente e o adulto estejam inseridos para se efetivar a integração entre todos.

Deve-se ter atenção aos problemas da escolarização dos surdos nas etapas que antecipam o ensino superior, portanto é essencial que os professores percebam a falta entre as políticas em vigor, dificuldades sociais, pedagógicas e linguísticas. Que limitam pensar o ensino dos surdos e a surdez e procurar certificar as reivindicações da comunidade surda enquanto não ouvintes (MOURA; LEITE; MARTINS, 2017). As políticas auxiliaram na efetivação das escolas inclusivas com profissionais qualificados para atender as necessidades dos alunos surdos, mas isso não garante uma educação de qualidade e com as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

As escolas representam em sua grande maioria, as matrículas para alunos ouvintes e uma minoria de alunos com deficiência. No caso da escola, no que se refere às organizações de cursos, de eventos e na estrutura curricular em sua grande maioria sempre parte pelo viés das necessidades dos alunos ouvintes, ou seja, a maior parte dos matriculados. Do qual os alunos surdos enfrentam ainda “[...] um dos maiores desafios impostos aos surdos, diante de uma escola pensada e programada para os ouvintes, diz respeito a sua escolaridade” (SILVA et al, 2018, p. 3). Dificulta a aprendizagem do aluno no processo do conhecimento ao priorizar um ensino restrito às necessidades da oralidade.

Segundo Müller e Karnopp (2015) as comunidades surdas enquanto cultura e história, lutam por uma educação bilíngue, tanto nas famílias como nas escolas. Deste modo, para romper com a importância e obrigatoriedade de uma língua na modalidade “oral-auditiva”, a educação dos surdos se caracteriza como direito político. Consequentemente o bilinguismo na educação dos surdos, provoca mudanças e o reconhecimento do *status* da língua nos âmbitos da cultural, da linguística, do social e da política (QUADROS, 2015).

Corroborando com Fernandes e Moreira (2014) sobre a proporção subjetiva da LIBRAS, o direito ao uso desta como língua materna, o uso linguístico e cultural é limitado. Quando as experiências nas escolas comuns são monolíngues, ou seja, uma única língua utilizada, as crianças se veem restritas as manifestações do cotidiano escolar colocando o português como a língua de instrução e interação.

As conquistas e as lutas que a comunidade surda enfrenta no Brasil representam um campo de resistência e busca por melhorias nos vários segmentos da sociedade. As autoras surdas enfatizam essas questões:

[...] temos nossas lutas de significação quais sejam: a busca por educação bilíngue, por políticas para a língua de sinais no Brasil, pela abertura das portas das universidades, por posições de igualdade, por ter intérpretes de língua de sinais e por serem válidos os nossos direitos (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 4).

Os direitos da comunidade surda devem ser respeitados em todos os âmbitos da educação e da sociedade. Faz-se necessário o respeito pela linguística que a LIBRAS tem em sua estrutura e as necessidades específicas de cada pessoa, assim como, as políticas públicas vigentes que norteiam os direitos da comunidade surda no Brasil.

As escolas incluem alunos surdos nas salas com os demais alunos ouvintes, mas como afirma Quadros (2015) às crianças surdas têm se apropriado do acesso a Língua Brasileira de Sinais tardiamente, as escolas não possibilitam a união de adultos surdos com crianças surdas, encontram inesperadamente alunos adultos nas fases de adolescentes no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou resgatar um panorama da história educacional dos surdos, registrando a influência que teve e tem para a disseminação da LIBRAS no Brasil e a contribuição de outros países como: a Espanha, a França, a Alemanha que fomentaram estudos sobre as línguas de sinais e posteriormente a instrução da Língua Brasileira de Sinais.

A história educacional dos surdos relata o começo de muitas mudanças na sociedade e o papel desempenhado pelo professor francês Hernest Huert no solo brasileiro, de extrema importância na estruturação da língua brasileira de sinais, bem como na visualização dos surdos diante da sociedade.

O bilinguismo representa uma alternativa que possibilita o desenvolvimento integral do surdo por meio da LIBRAS e do português, na modalidade escrita. As escolas bilíngues são instituições de ensino que tem crianças, jovens e adultos surdos praticantes da modalidade espaço-visual, favorecendo uma comunicação e uma integração dos alunos surdos com os demais alunos e profissionais.

As políticas públicas vigentes garantem o acesso à educação aos alunos com deficiência no Brasil, essas conquistas são o resultado de lutas travadas no contexto histórico educacional pelos surdos em busca de melhorias, do reconhecimento da LIBRAS promulgada em 2002 e do Decreto de 2005, que assegura os direitos fundamentais a educação dos surdos.

Podemos perceber que durante o percurso histórico da educação dos surdos, as conquistas alcançadas tanto por professores bilíngues, pelo reconhecimento da LIBRAS enquanto língua, pelos processos seletivos adaptados e por cursos de Libras nas graduações, representam o direito em receber uma educação de qualidade que atendam às necessidades linguística dos surdos. Assim, a educação bilíngue promove a apropriação da Libras e do português como segunda língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996, p. 27.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Legislação pela coordenação de estudos legislativos – CEDI. 2002. Disponível em:<http://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf> Acesso em: 29 Jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 Dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, De 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 Julho de 2015.

CAMPELLO, A. Regina; REZENDE, P. L. Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Paraná, n. 2, p. 71-92, 2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014.

GOLDFELD, Marcia. *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Ministério da educação. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/o-abc>>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

MARCONI, marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vanessa. R. de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, W. P. de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*. n. 26, n. 3. | p. 103-124, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 76.

MONTEITO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, 2006.

MOURA, A. Fidelis de; LEITE, L. Pereira; MARTINS, S. S. Oliveira. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.4, p.531-546, 2017.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In FERNANDES, Eulalia (org). *Surdez e bilinguismo*. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia M. Mendes. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, 2017.

SILVA, Carine Mendes. et al. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. V. 38 n°3, p. 465-479. 2018.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*.

Florianópolis. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. História da Educação de Surdos. 2009. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

VASCONCELOS, N. A. L. M. Lemos et al. História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir da sua Trajetória em Movimentos Sociais. Rev. Bras. Ed. Esp, Marília, v. 22, n. 1, p. 79-92, 2016.

Capítulo 6 - DOI:10.55232/1082023.6

**OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) EM ESCOLA
DA ÁREA RURAL DA AMAZÔNIA LEGAL**

Maria Do Socorro Da Cruz Brito e Alejandro Rafel Garcia Ramirez

RESUMO: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são consideradas ferramentas representativas para todos os meios técnicos que se utiliza para executar qualquer tipo de comunicação entre as pessoas. O mundo globalizado exige que a formação profissional tenha acesso a estas ferramentas que passam por mudanças constantemente. Dessa forma, sabe-se que a sociedade excluída deste processo se torna “atrasada” em relação as inovações tecnológicas e não acompanha a evolução mundial. A educação exerce um papel fundamental para que a população seja incluída na utilização dos recursos digitais disponíveis. Nesse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de contribuir para discussão acerca do processo de inclusão digital nas escolas das áreas rurais da Amazônia Legal. Para tanto, apresenta-se os resultados de uma pesquisa de estudo de caso, realizada em uma escola no estado do Amapá. A metodologia desenvolvida foi de abordagem qualitativa, realizando-se entrevista com a diretora e observações in loco. Como resultados, identificou-se a fragilidade da instituição quanto à infraestrutura tecnológica básica disponível para docentes e estudantes.

Palavras-chave: inclusão digital; qualidade educacional; desigualdades regionais.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a inclusão social escolar vem acompanhada de outra inclusão, a digital. Esta, por sua vez, vem dominando o ambiente e dividindo o espaço educacional com métodos e técnicas de ensino tradicionais. As ferramentas tecnológicas utilizadas para empreender novas formas de ensino têm se mostrado eficazes para estimular a participação dos alunos que manifestavam desinteresse nas aulas e conseqüentemente aos seus conteúdos teóricos e principalmente práticos.

O ambiente de trabalho é alternado com a sala de estar da casa das pessoas, a sala de aula da escola, é substituída por uma sala de aula virtual, onde, o contato entre professores e alunos é desafiador mediante as circunstâncias de aprendizagem, e a própria ausência do hábito da utilização de uma educação sendo executada de forma virtual e distante geograficamente.

Destaca-se aqui, o conceito de Tecnologias da informação e comunicação (TICs), como uma forma de expressão que faz referência a função da comunicação, por meio de fios, cabos, ou até mesmo sem fio, de acordo com a modernização tecnológica. Assim, entende-se que TICs podem ser ferramentas que representem todos os meios técnicos usados para executar qualquer tipo de informação e promover a comunicação, incluindo-se o hardware de computadores, rede de internet, aparelhos celulares, tablets, notebooks, entre outros (LÉVY, 1999).

De acordo com Bianchi (2008) as TICs são chamadas de:

““tecnologias inovadoras”, de “novas tecnologias”, “elementos tecnológicos”, “mídias digitais”, “novas mídias”, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) recebem inúmeras denominações mundo afora, pois, seus impactos vêm alterando significativamente o modo de vida e a produção do conhecimento e do saber. De modo geral, pode-se dizer que as TICs compreendem os recursos e possibilidades utilizados para comunicar e obter informações que dispõem de amplos sistemas tecnológicos, de satélite e digitais de funcionamento, por exemplo: a informática e seus derivados, a televisão e mídia impressa e sistema de telefonia” (BIANCHI, 2008, p.1).

As TICs fazem referência a Tecnologia da Informação (TI), assim como todo formato de compartilhamento de informações de todas as tecnologias que geram interfaces com os processos informacionais e comunicativos entre as pessoas. As TICs também podem ser compreendidas como vários elementos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam acesso mais rápido para comunicação e tomada de decisões em todas as áreas de atuação profissional, maior produtividade e automação nos processos industriais e negócios de todos os

níveis e tipos, em pesquisas científicas, economia, educação, ensino e aprendizagem (ÁBILA, 2010).

A tendência mundial está mais exigente de tecnologias de informação e comunicação, por métodos educacionais de ensino e aprendizagem. Existe uma variedade de informações que a realidade digital, como, representações manipuláveis de dados e sistemas (simulações), imagens com mais qualidade de resolução, som com perfeição de acústicas e diferenciação de ambientes multissensoriais, movimentos que proporcionam uma maior interatividade do usuário com ambientes virtuais, facilitando atendimentos médicos, tratamentos de saúde a distância, todos integrados e imediatamente disponíveis. A medicina, a gestão do conhecimento, a educação a distância, promovem uma maior democracia nos relacionamentos entre pessoas e a diminuição do espaço físico-temporal (LAUNDON, 1999).

Nota-se, que nos dias atuais existem inúmeras tecnologias que criam possibilidades de comunicação. Entretanto, o que poderá trazer maiores benefícios na utilização dessas tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas. Lévy (1999) observa essa realidade e faz a seguinte análise:

A maior parte dos programas computacionais desempenha um papel de tecnologia intelectual, ou seja, eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. As redes informáticas modificam circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. O que equivale a dizer que engenheiros do conhecimento e promotores da evolução sociotécnica das organizações serão tão necessários quanto especialistas em máquinas (LÉVI, 1999, p. 36).

Por outro lado, algumas realidades no âmbito escolar no Brasil, não apresentam estrutura física e/ou políticas educacionais adequadas com as ferramentas que possibilitem a utilização dessas tecnologias durante as aulas. É neste cenário, que pretende-se apresentar os resultados desta pesquisa trazendo a necessidade de evidenciar a realidade escolar na Amazônia Legal, no que tange, a estrutura de uma escola da zona rural para utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas aulas. Dessa forma, levantou-se a seguinte questão, que contribuiu para nortear a pesquisa: **A estrutura física da Escola Estadual Manoel José dos Santos Silva atende a necessidade para utilização das TICs?**

Sendo assim, o presente capítulo apresenta, inicialmente, a metodologia, na qual estabelece as estratégias para realização da pesquisa. Na sequência, como temática central para discussão, aborda-se, questões sobre a utilização das TICs, os desafios da educação na

Amazônia Legal e os resultados da pesquisa realizada na escola em questão. Por fim, conclui-se enfatizando as necessidades de melhorias para a realidade encontrada e sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas para ampliação e efetivação de políticas educacionais de inclusão digital.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi um caminho percorrido para produção de informações a cerca da realidade escolar amazônica e, de forma específica, identificar o fenômeno que se refere a estrutura física de uma escola pública da zona rural, para utilização das TICs nas aulas. O tipo da pesquisa foi o estudo de caso, pois apresenta o objetivo de reunir informações detalhadas e sistemáticas de um fenômeno (PATTON, 2002).

Quanto à abordagem, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, que, Segundo Liebscher (1998), é viável quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação. De acordo com o autor, para usar adequadamente a abordagem qualitativa, o pesquisador precisa observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e o sistema.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual Manoel José Santos da Silva, localizada na zona rural do município de Macapá, Amapá (AP). A escolha desta instituição de ensino ocorreu em razão de ser o local de atuação profissional da pesquisadora, lencionando para turmas dos ensinos fundamental e médio. Para o levantamento das informações referentes à estrutura para utilização das TIC's na escola, realizou-se observação e entrevista com a diretora da escola. Registraram-se imagens fotográficas que contribuíram para ilustrar a realidade do ambiente local. Assim como, realizou-se pesquisa bibliográfica para contextualizar o referencial teórico do trabalho.

Os resultados da investigação são apresentados na sequência, considerando a análise descritiva dos dados, interpretados na perspectiva do referencial teórico pesquisado, buscando analisar e enriquecer as informações coletadas.

A pesquisa em questão foi um caminho percorrido para produção de informações a cerca da realidade escolar amazônica, de forma específica, identificar o fenômeno que se refere a estrutura física da escola para utilização das TICs nas aulas. Para isso, utilizou-se um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as incluem.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA LEGAL

Em 1970, com a chegada dos primeiros computadores nas escolas de vários países, iniciou-se o tempo em que os computadores foram introduzidos como uma ferramenta a mais para o processo educacional. Juntamente com os computadores chegaram às escolas, as impressoras, drivers externos, scanners e as primeiras câmeras fotográficas digitais. Desde então a composição desses equipamentos passou a ser considerado como tecnologia de informação (TI). Da mesma forma, aconteceu quando a internet chegou às escolas, com computadores em rede, a world wide web, o e-mail e as ferramentas de busca dando origem ao conceito de Tecnologias de informação e Comunicação (TICs), referente à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações (ANDERSON, 2010).

A Amazônia Legal é formada por nove Estados que pertencem ao bioma Amazônia (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão), é composta por 772 municípios somando aproximadamente 30 milhões de habitantes, possuindo um menor número de estudantes matriculados na rede educacional pública, protagonizando altos índices de evasão escolar no ensino médio nacional. Cerca de 170 mil alunos estão fora da escola na Amazônia Legal, mesmo a região sendo estratégica para economia brasileira, o desenvolvimento socioeconômico ainda está aquém em relação ao restante do país (CRUZ E PORTELLA, 2021).

O sistema educacional ocorre pela quantidade de matrículas ativas. Na Amazônia Legal foi analisada os números de matrículas proporcionalmente pelo número de matrículas totais no Brasil, identificando qual a quantidade de matrículas do país estão dentro da Amazônia Legal (Tabela 1).

Tabela 1- Porcentagem de matrículas por modalidade de ensino na Amazônia Legal

| UF | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio | EJA | Educação Profissional |
|--|-------------------|--------------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Rondônia | 0,6% | 0,9% | 0,8% | 1,1% | 0,6% |
| Acre | 0,4% | 0,6% | 0,5% | 0,7% | 0,3% |
| Amazonas | 1,8% | 2,6% | 2,8% | 2,4% | 1,5% |
| Roraima | 0,3% | 0,4% | 0,3% | 0,3% | 0,2% |
| Pará | 3,6% | 5,2% | 4,7% | 5,2% | 2,3% |
| Amapá | 0,3% | 0,5% | 0,4% | 0,6% | 0,2% |
| Tocantins | 0,8% | 0,9% | 0,9% | 0,6% | 0,5% |
| Mato Grosso | 2,0% | 1,8% | 1,9% | 1,8% | 0,9% |
| Maranhão (AL) | 3,9% | 4,2% | 3,8% | 5,1% | 2,2% |
| Amazônia Legal (Soma) | 13,7% | 17,1% | 16,0% | 17,7% | 8,6% |
| % da população na faixa etária correspondente no Brasil | 17,1% | 17,7% | 17,8% | 14,3% | 16,0% |

Fonte: CRUZ e PORTELLA (2021).

Este panorama dá uma dimensão da educação básica (ensino médio) na região amazônica, destacando a realidade dos jovens entre 15 e 29 anos. No Estado do Amapá, tem-se 0,4% de alunos matriculados na ensino médio e 0,2% na educação profissional. Número muito abaixo diante da soma dos estados da Amazônia Legal (16%).

O isolamento geográfico e as características naturais dificultam ainda mais o acesso dos alunos aos centros urbanos, ampliando a desistência da escola e aumentando as estatísticas negativas da realidade escolar na Amazônia Legal. Esta situação acaba afastando os alunos do ambiente escolar, assim como, a ausência de acesso a tecnologias digitais se torna uma realidade distante para escola. A cultura digital exige a interação nos ambientes de convívio social e influencia diretamente no cotidiano das pessoas.

No entanto, sabe-se que ainda existem muitas fragilidades quando se trata do uso das TICs nas escolas públicas da Amazônia Legal. Uma dessas fragilidades faz referência a estrutura das escolas, onde, em sua maioria não são apropriadas para a garantia uma educação de qualidade, deixando a desejar a realização das aulas ministradas de forma básica, ou seja, mesmo sem estrutura, algumas escolas ainda conseguem transmitir os ensinamentos utilizando metodologias tradicionais.

Por outro lado, o uso de tecnologias digitais ou as TICs que tanto se faz necessário para o mundo globalizado, não está presente para que o público alvo escolar seja alcançado. A “ausência de políticas e/ou ações governamentais capazes de garantir uma escola pública laica

e universal de qualidade, que seja percebida pela sociedade como um direito inalienável e fundamental ao desenvolvimento econômico e social do país.” (ALMEIDA, 2009, p. 8).

Diante disso, sabe-se que atualmente o mundo vem passando por muitas mudanças, principalmente, no que diz respeito ao surgimento e acesso a novas tecnologias. As privações de contato e isolamento entre as pessoas tem gerado inúmeros problemas sociais. Os ambientes físicos de convivência que proporcionam as relações interpessoais estão sendo substituídos por ambientes virtuais que alteram o cotidiano e a prática da utilização de ferramentas tecnológicas.

Para Takahashi (2000), é necessário revisar o currículo escolar incluindo-se as licenciaturas, nas quais, a inserção das TICs deve ser enérgica, porém ponderada, para familiarizar os futuros professores com o uso dessas tecnologias. As principais políticas públicas que regulamentam a educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, preveem a incorporação das TICs no processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, as quais estabelecem que a organização curricular de cada instituição deve observar o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.” (BRASIL, 2002, p. 4).

Pozo (2004), afirma que as tecnologias possibilitam novos formatos de distribuição social do conhecimento, e que estes formatos ainda não representam o que ainda a tecnologia poderá fazer pela educação, mas que seguramente tornam necessárias novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica, etc.). Porém, não tem recebido a atenção devida, e neste sentido, necessita-se avançar nas discussões sobre essas tecnologias como parte do processo de aprofundamento nas mudanças da sociedade e seus impactos educacionais (UNESCO, 2010).

Sobre o uso das TICs nas escolas pelos alunos, o CETIC identificou por meio da pesquisa que a escola é o local menos frequente de acesso à tecnologia, 2% dos alunos o fazem todos os dias. Por outro lado, para 25% dos alunos o ambiente escolar representa uma oportunidade de acesso à internet, pois podem utilizar computador/internet pelo menos uma vez por semana. Os alunos confirmaram que ainda apresentam dificuldades no uso das tecnologias para a aprendizagem. Existe ainda uma parcela de estudantes que não aproveitou as TICs para realizar as atividades escolares mais simples e habituais. 22% dos alunos nunca usaram computador ou Internet para fazer trabalhos sobre um dado tema (CETIC, 2011).

Nota-se que proporcionalmente os alunos que nunca utilizaram o computador ou a Internet para outras atividades escolares revela que existe o uso limitado das tecnologias na prática diária das atividades de ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras. A pesquisa ainda revela que aproximadamente 69% dos alunos nunca fizeram uma experiência de ciências com auxílio das TICs; 55% nunca usaram para fazer apresentações para a classe; 42% jamais jogaram jogos educativos; e 82% nunca se comunicaram com o professor pela internet. Ou seja, o resultado da pesquisa demonstra que, mesmo com políticas públicas voltadas para a integração das TICs nas escolas, o alcance de seus objetivos ainda deixa a desejar nos dias atuais (CETIC, 2011).

De acordo com outra pesquisa do CETIC realizada em 2020 sobre as TICs na Educação, apenas 52% das escolas da área rural possuem acesso a internet. Em contrapartida, analisando-se as escolas da área urbana, a pesquisa identificou conexão à internet em 98% das instituições de ensino. A região Norte do país foi a que apresentou menor quantitativo de escolas com acesso à internet, sendo o quantitativo de 51% (CETIC, 2020).

Este resultado reflete a realidade da escola pesquisada, pois o acesso a internet é ausente para o roteador/wifi que a mesma possui, cabendo apenas o uso limitado de aparelhos celulares em que o sinal é fraco e oscila. Ainda segundo a pesquisa TIC Educação 2020 a maior porcentagem das escolas na área urbana possui acesso à internet em locais específicos dentro das estruturas do prédio escolar, como, por exemplo: salas de aula, bibliotecas ou sala de estudos, laboratório de informática e, sala de recursos de robótica. Somente 32% das escolas da região norte possuem acesso à rede para os alunos na sala de recursos multifuncionais (CETIC, 2020).

A tendência desses números é diminuir de acordo com o isolamento local. Neste sentido, questiona-se ao próprio Estado, que teria a obrigação de proporcionar políticas de acesso a internet às escolas: **Como utilizar as TICs nas escolas se o próprio ambiente escolar não possui recursos básicos para o seu funcionamento “normal”?**

Desse modo volta-se o olhar isolado à escola pesquisada no âmbito do cenário amazônico rural e tem-se como resultado a seguinte realidade: A Escola Estadual Manoel José Santos da Silva está situada no Igarapé Manoel José, sem número, em área ribeirinha ao Rio Amazonas (zona rural de Macapá-AP). O acesso a escola é apenas por meio fluvial, cerca de 02 horas por embarcação de pequeno porte partindo da cidade de Macapá. A escola (figura nº 01) é edificada em área alagada, sofrendo influência da maré e erosão ao longo do tempo.

Figura nº 01- Vista frontal da Escola Estadual Manoel José Santos da Silva



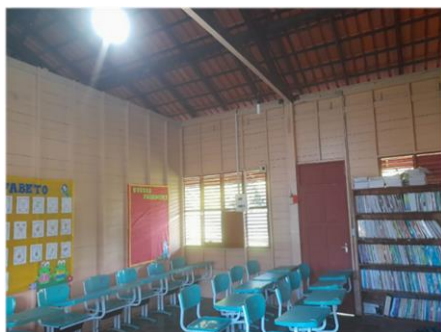
Fonte: Fotos da autora (2022).

É característica das escolas da Amazônia Legal possuírem pontes e trapiche de madeira para acesso do rio até a escola, possibilitando o embarque e desembarque dos alunos e professores que se deslocam de outras comunidades. Nota-se que esta estrutura não apresenta acessibilidade para cadeirantes ou outro tipo de dificuldade de locomoção, limitando o acesso para os alunos que apresentam necessidades especiais. Outra dificuldade apresentada pela realidade escolar e da própria comunidade local é a constante falta de energia elétrica, tendo que recorrer ao motor gerador de energia.

Sobre as salas de aula, a escola possui 03 salas (figuras nº 02), sem climatização de ar condicionado e não apresenta adaptação para alunos com deficiência. Em relação a outras estruturas, a mesma possui: refeitório, biblioteca, banheiros, sala da direção e campo de futebol improvisado.

Figuras nº 02- Estrutura das salas de aula da Escola Estadual Manoel dos Santos Silva

Sala de aula 1



Sala de aula 2



Sala de aula 3



Fonte: Fotos da autora (2022).

As aulas acontecem manhã, tarde e noite para um total de 100 alunos, no formato de ensino modular¹. Esta modalidade de ensino permite que os alunos não abandonem a escola, diminuindo a evasão escolar na Amazônia conforme aborda, Silva (2007, p. 41):

Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

Atualmente, a escola possui cinco computadores² que, de acordo com a diretora, se encontram obsoletos, necessitando de manutenção ou substituição. Quanto à conexão com a internet, verifica-se que, embora a instituição possua roteador wi-fi, ocorrem dificuldades no

¹ O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi promulgado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 211, o qual explicita “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, descentralizando em especial o ensino de 5 série ao 3º ano do ensino médio abrangendo as escolas estaduais às regiões ribeirinhas da Amazônia Legal.

² Não foi possível realizar o registro fotográfico dos computadores, segundo a direção da Escola, os mesmos encontram-se desmontados e guardados em caixas.

acesso e, muitas vezes, os professores precisam utilizar os celulares pessoais, caso desejem realizar uma atividade diferenciada durante as aulas. A diretora relatou: “Professora, computadores, nós temos cinco. Só que venceu a validade deles. Internet, nós temos a wi-fi, mas não pega direito na escola e o celular, pega normal, dependendo da operadora”.

Outro destaque importante, é quanto à sala específica destinada ao laboratório de informática e/ou sala de recursos multifuncionais, que também são ausentes na escola pesquisada. Desse modo, considerando o uso das TICs, foi possível perceber que a escola possui uma infraestrutura tecnológica precária, inviabilizando a diversificação de estratégias de ensino pelos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a inserção das TICs na educação como uma grande evolução para modernização dos processos de ensino e aprendizagem. Para que a inserção dessas tecnologias ocorra no processo educacional, torna-se primordial a junção de fatores variados, que certamente trarão bons resultados. Dessa forma, destaca-se a estrutura da escola, pois, a mesma deve apresentar um ambiente físico com as ferramentas adequadas, que possibilitem a utilização dessas tecnologias durante as aulas. Além disso, é necessário que os governos promovam políticas de acesso à inclusão digital via internet às escolas do meio rural da região norte do Brasil.

De maneira geral, a utilização de tecnologias digitais na educação pública brasileira, apresenta problemas e desafios. Conforme observado, as escolas das áreas rurais são as mais afetadas com a ausência destas políticas. Diante dessa realidade desafiadora para modernização da educação no cenário da Amazônia Legal, torna-se emergente a inclusão das TICs nestas escolas. Neste sentido, para que essas mudanças tecnológicas possam ser implementadas de forma eficaz, eficiente e efetiva é necessário que os gestores criem ambientes escolares físicos de qualidade, proporcionando condições de estruturas e recursos didáticos tecnológicos para implementação das TICs nas aulas.

Logo, a realidade encontrada no estudo de caso da Escola Estadual Manoel dos Santos Silva representa a maioria das escolas das áreas rurais da Amazônia Legal no que concerne a utilização das TICs. Pois, a região apresenta os menores índices de inclusão digital (acesso à internet e estrutura tecnológica), esses dados refletem negativamente os resultados no rendimento escolar dos alunos, intensificando as desigualdades regionais. Neste sentido,

recomenda-se o desenvolvimento de mais pesquisas sobre esta temática para revelar os problemas e sugerir soluções para a falta dessa estrutura, subsidiando políticas educacionais inclusivas que reverberem na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da Amazônia Legal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Doriedson Alves de. TIC e educação no Barsil: breve histórico e possibilidades atuais de apropriação. Pró-discente: caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5725>. Acesso: 12/03/2022.

ÁBILA, Fernanda. Novas tecnologias na educação. Revista aprendizagem: Ed melo, ano 4 n°20/2010.

ANDERSON, J. (2010). ICT Transforming Education: a Regional Guide. Bangkok: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>. Acesso em: 12/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

CETIC (Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação). TIC educação 2010: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CETIC (2011). Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacoes/indice/pesquisas/> Acesso em: 16/01/2022.

CETIC (Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação). TIC educação Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CETIC (2020). Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacoes/indice/pesquisas/>. Acesso em: 16/01/2022.

CRUZ, T., PORTELLA, J. A Educação na Amazônia Legal Diagnóstico e Pontos Críticos. Centro de empreendedorismo da Amazônia. Projeto Amazônia 2030. (2021) Disponível: <https://amazonia2030.org.br/educacao-na-amazonia-legal/> . Acesso em: 18/04/2022.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

PATTON, M. G. Qualitative Research and Evaluation Methods, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Pátio, Revista Pedagógica, 8 (31), 2004.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, G. P. Magistério da Terra: O Desafio para a construção de uma Nova Metodologia para Educação do Campo. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs). 2007. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIENCIA. EDUFPA, BELÉM.

TAKAHASHI, T. (org). Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA PARA CRIANÇAS

Débora Simone De Carvalho Santos, Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Hudday Mendes Da Silva e Ariza Maria Rocha

RESUMO: O objetivo deste trabalho é suscitar uma reflexão acerca da necessidade de desenvolver a práxis educativa na educação infantil, relacionando o tema diversidade em experiências lúdicas através de brinquedos e brincadeiras. Destacamos a importância da intencionalidade docente para dar segmento ao desenvolvimento da temática com as crianças. Compreende-se que a sólida formação teórica possibilitada pelo embasamento teórico específico durante a trajetória formativa docente, contribui para o desenvolvimento da práxis educativa. A cada dia percebemos mais a necessária abordagem em relação ao tema diversidade. Como trabalhá-lo na educação de crianças? Então, por meio da práxis educativa, com auxílio de recursos lúdicos, o debate sobre a diversidade poderá ser iniciado desde a tenra idade. Considerando que somos seres sociais e que convivemos numa sociedade permeada de marcadores sociais. Este trabalho justifica-se pela necessidade de que em cada sala de educação infantil emerge a necessidade temática do debate acerca da diversidade. A metodologia deste trabalho consiste na abordagem qualitativa de natureza bibliográfica. Elegemos como aporte teóricos considerados importantes para esta discussão. Consideramos que as ideias apresentadas no decorrer do texto permitem uma reflexão e a motivação para uma mudança de paradigma com vistas a uma concepção de educação que reconheça a diversidade e proporcione mediações para a formação de relações interpessoais e sociais.

Palavras-chave: Brinquedos, Brincadeiras, Diversidade

INTRODUÇÃO

Observa-se que, tanto no âmbito familiar, escolar, de lazer, de atendimento à saúde, de atividades culturais, de atividades de consumo e de um modo geral, as crianças agem, interagem e são educadas. O fato é que “uma ação infantil que expressa bem a forma como as crianças são educadas, ou seja, as diferenças que se estabelecem, em casa e na escola, no modo como são educadas, é o brincar” (ARAÚJO, ESMERALDO, 2012, P.84).

O brincar, por sua vez, nos possibilita observar diferentes linguagens infantis, expressas através de gestos e movimentos. Contudo, o processo educativo ao qual a criança está implicada favorece diretamente o desenvolvimento dessa expressividade. Uma das principais linguagens da criança se expressa através do brincar. Assim, a observação da brincadeira favorece a ampliação do olhar e da compreensão sobre a necessidade de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas que possam garantir o desenvolvimento através do brincar, pois:

“As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores” (BARBOSA, 2008, p.28)

A brincadeira é para a criança como o oxigênio é para a respiração. Portanto, o espaço do brincar não se limita ao âmbito formal da instituição de Educação Infantil, devendo ser proporcionada e vivenciada nos diferentes espaços em que a criança acessa.

Dada à importância do brincar que promove experiências de aprendizagens com as crianças sobre diversos temas, busca-se dialogar sobre as possibilidades de desenvolver esta ação através de atividades lúdicas, mediadas por brinquedos e brincadeiras, na educação infantil, por considerar a infância, a etapa basilar do desenvolvimento humano e as instituições requererem um currículo atualizado. De modo que “assim, introduzir na escola de Educação Infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica” (BARBOSA, 2008, p.24).

Como também, torna-se fundamental proporcionar aos docentes da educação infantil, o acesso ao repertório lúdico dos jogos, brinquedos e brincadeiras. O princípio da atuação educativa advém de “dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece” (LIMA, 2001, p. 36).

Sendo assim, diante do aparato teórico atual ao qual os docentes podem ter acesso, busca-se estabelecer uma estreita relação entre a teoria e a realidade educacional na educação infantil, tendo em vista oferecer uma educação que privilegie o conhecimento do desenvolvimento infantil em seus variados aspectos, como também os objetivos e necessidades de acordo cada faixa etária infantil.

Para isso, faz-se necessária uma discussão acerca da intencionalidade docente, para dar segmento ao desenvolvimento de projetos lúdicos diversificados, que tenham em sua proposta, as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas como consta no Inciso I das Diretrizes Curriculares

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2013, p. 99)

Este trabalho justifica-se pela necessidade de reconhecer que cada agrupamento de crianças na educação infantil carece de ações afirmativas no sentido de favorecer o acesso aos brinquedos e as brincadeiras diversificadas. A presente pesquisa tem como objetivo suscitar uma reflexão acerca das possibilidades do brincar, do desenvolvimento da práxis educativa na educação infantil mediada por brinquedos e brincadeiras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado o delineamento metodológico da pesquisa qualitativa. Consideramos que as ideias apresentadas no decorrer do texto permitem uma reflexão para a mudança de paradigma com vistas à uma concepção de educação que privilegie o desenvolvimento infantil de forma integral e mediada por práticas pedagógicas intencionais pautadas nas interações e brincadeiras.

Ademais, faz-se necessário no decorrer do estudo, explicitar um recorte das brincadeiras que possibilitam aproximações com a proposta lúdica de aprender brincando. Merece destaque, algumas brincadeiras apresentadas no livro de Friedmann (2012),

porquanto, ressaltamos que aos interessados em aprofundar a temática faz-se necessário conhecer a totalidade da obra e deleitar-se com as aprendizagens advindas da apreciação da obra.

Destaca-se ainda, a necessidade de apresentar o desenvolvimento profissional docente dos que atuam na educação infantil privilegiando sua autonomia e intencionalidade pedagógica no sentido de aplicar a práxis educativa. Sem dúvida, as contribuições de docentes experientes, com formação acadêmica e saberes didáticos podem fomentar significativas reflexões e possibilidades de desenvolvimento de uma proposta que genuinamente privilegie o desenvolvimento infantil e proporcione coerência com as orientações dos documentos oficiais no sentido de favorecer o brincar.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS QUE PRIVILEGIAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A partir de diferentes conceitos sobre o que significam os brinquedos, elegemos o conceito a seguir, por não reduzir o brinquedo a um mero objeto pois, “o brinquedo, longe de ser apenas um suporte material da brincadeira, é um artefato cultural, cujas propriedades físicas traduzem índices sociais de valor a serem manipulados pela criança” (GOMES, COSTA, 2017, p. 98).

Desse modo, como as brincadeiras requerem diversas estratégias de execução, os brinquedos, como artefatos culturais, podem estar presentes permeados de valores culturais e que não se esgota na primeira vista nem nas primeiras experiências brincantes. Seu potencial, atravessa gerações, limites geográficos e supera barreiras culturais quando utilizados pelas crianças, permitindo-lhes compreender a diversidade através da própria diversidade de artefatos culturais e suas origens (CRUZ, 2012).

Como mecanismo de aquisição de conhecimento, o cérebro da criança opera no sentido de compreender as demandas educativas através do processo de aprendizagem e aos estímulos a ela oferecidos. O imaginário infantil rememora as situações vivenciadas e/ou desejadas e as inclui no mundo do faz de conta através da imaginação na busca de compreender os sentidos e significados dos códigos sociais vivenciados e observados. Entendemos que: “[...] para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da

inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada” (KISHIMOTO, 2011, p. 71).

Como recurso de compreensão dessa realidade que a cerca, a criança utiliza-se da linguagem lúdica, inerente a sua fase de desenvolvimento e perfeitamente compatível com as funções executivas de seu cérebro. As crianças experimentam os brinquedos e as brincadeiras através de vivências sensoriais e da imaginação. Através da ótica infantil, uma caixa transforma-se em uma casinha, um esconderijo ou qualquer coisa que ela desejar. Nessa experiência, os objetos dos mais variados tipos possíveis ganham vida, assumem papéis, são empossados e atribuídos de valores simbólicos relacionados ao contexto cultural da criança, ao conhecimento que ela tem de si e do mundo que a cerca.

Entretanto, quando nos referimos ao brincar na instituição formal de educação, na qual as crianças passam jornadas parciais de quatro horas ou integrais de até oito horas diárias, inquieta-nos saber quais são os brinquedos e brincadeiras que elas têm acesso e como estão sendo utilizados. Pois, dada a sua importância na mediação da aprendizagem infantil através de seu caráter lúdico, estes artefatos favorecem o desenvolvimento infantil.

Neste cenário, a intencionalidade docente representa a condição objetiva para a práxis educativa pois favorece o planejamento de experiências de aprendizagem lúdicas que permitem a mediação das aprendizagens infantis.

Crianças aprendem brincando, contudo torna-se importante possibilitar a compreensão de algumas brincadeiras através do diálogo, através dos questionamentos advindos das crianças sobre as brincadeiras temáticas e as diversas possibilidades do brincar.

Então, a partir dessa compreensão, refletimos sobre o papel desempenhado pelo docente que atua na educação infantil, como agente intencional no que se refere ao planejamento e execução de brincadeiras que objetivam conscientizar as crianças sobre temas diversificados. Dentre eles, podemos destacar a inclusão das crianças com deficiência e a possibilidades de favorecer o acesso aos brinquedos e as brincadeiras. Neste sentido, destaca-se que:

Ao falarmos em inclusão, estamos nos referindo a possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas ou psíquicas, nacionalidades e regiões variadas, sejam elas de diferentes origens étnicas, culturais, raciais,

adotadas ou não, moradoras de abrigo, cortiços, favelas, zonas rurais, ribeirinhas, indígenas, urbanas etc (FRIEDMANN, 2012, p. 25).

A visão de um adulto leigo ao ver uma criança brincando é diferente da visão do docente da educação infantil. Sabemos que a intencionalidade docente não limita os experimentos infantis em relação aos brinquedos e brincadeiras. Possibilitando a reinvenção, trocas e usos diversos. Podemos valorizar a ótica de uma criança ao perceber o mundo que a cerca. Contudo, a partir do olhar e intervenção mediados pela intencionalidade docente sob a perspectiva diversificada de brincadeiras e materiais, tem-se mais elementos para a compreensão da realidade. Assim, ressalta-se que:

As brincadeiras das crianças quilombolas, ribeirinhas, de comunidades indígenas, além de revelar culturas particulares, são permeadas de mitos, costumes ancestrais dos grupos nos quais nascem e se desenvolvem; revelam um diálogo permanente com a natureza, sua beleza, possibilidades e mistérios. Os 'brincades' dessas crianças 'nascem' das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da imaginação, do corpo e dos ensinamentos dos pais e avós (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

Compreender que os contextos de atuação docente são diversificados permite ao profissional conduzir seu trabalho respeitando a cultura das diversas crianças e seus jeitos de brincar, levando em consideração questões importantes como o combate ao racismo, sexismo, capacitismo e tantas outras formas de preconceito e discriminação, presentes nas brincadeiras e no fazer pedagógico. Pois “[...] a boneca é brinquedo para uma criança que brinca de ‘filhinha’, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração (KISHIMOTO, 2011, p.17). Assim como, para outras crianças a mesma boneca dependendo da cor da pele, do cabelo, da roupa, ou mesmo de quem brinca, pode gerar um enorme aprendizado no combate ao preconceito e conscientiza das diferenças.

Os comportamentos inatos do ser humano são: respirar, chorar, sugar, piscar. As demais ações são apreendidas no meio social. Na infância aprende-se a engatinhar, equilibrar, sentar, andar, brincar e dentro desse leque de possibilidade do desenvolvimento motor, aprende-se a correr, pular, mas, não se limita a isso. Na infância aprende-se a respeitar, abraçar, compreender, conviver, amar e é amando e respeitando que as aprendizagens precisam ser construídas.

Por assim dizer, mais uma vez, a intencionalidade docente poderá contribuir para a educação respeitosa e atual. No combate a intolerância, ao preconceito, ao racismo, as desigualdades sociais entre outros.

Não raro, ao visitarmos instituições de educação infantil, observamos brinquedos industrializados, marcados pelas características eurocêntricas que estão distantes das características da maioria dos brasileiros. Vale ressaltar que os brinquedos industrializados têm intencionalidade. São produzidos a partir de uma necessidade mercantil que atrai a clientela infantil induzindo a necessidade do consumismo.

Bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais de percussão, artigos de adorno corporal utilizados nas culturas indígenas e afro-brasileiras entre outros elementos que representam nosso povo e nos dão legitimidade cultural, ainda não estão presentes na maioria dos espaços. Os brinquedos e brincadeiras têm as mais variadas origens. Dos brinquedos de origem africana, tanto os brinquedos cantados como os artefatos concretos são marcados pela história e cultura de um povo rico que historicamente contribuiu para a construção da nossa identidade.

Existe classificação de brinquedos e brincadeiras, nesse sentido, faz-se necessário conceituarmos e dar alguns exemplos ao leitor: brinquedos cantados, brinquedos recicláveis, brincadeiras de tradição oral, brincadeiras de faz de conta. Podem ser utilizados como recursos que potencializam a aprendizagem infantil.

A partir desse entendimento, pressupomos que a intencionalidade do professor torna-se um componente extremamente importante no sentido de favorecer práticas pedagógicas mediadas para a compreensão, respeito e valorização das diferentes culturas humanas.

A preocupação com a formação integral da criança está relacionada ao cumprimento de uma agenda que prevê o ser humano como sujeito indivisível. Havendo a necessidade de desenvolver de forma integral todos os aspectos (SEDUC, 2012).

As propostas pedagógicas sofreram atualizações, mas os currículos ocultos ainda deixam marcas de segregação em muitas salas de aula do nosso país. Entende-se que: “[...] o currículo oculto, ou as intencionalidades por trás das práticas, pode ser articulado à ideia de subjetivação em Foucault e os discursos escolares fornecem elementos para essa reflexão” (MOTTA, 2013, p. 139). Esta discussão por sua vez, envolve a necessidade de formação inicial e continuada para profissionais da educação.

Ao analisar o livro *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão*, da autora Adriana Friedmann (2012), uma obra que faz parte da coleção

Cotidiano Escolar – Ação Docente, distribuído através do Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE do Ministério da Educação para os Centros de Educação Infantil da rede municipal para dar subsídios teóricos na formação continuada dos professores. Este que faz parte da coleção enviada às instituições de educação infantil em pode se mostrar como um suporte na formação docente.

Observa-se que a autora apresenta uma classificação de brincadeiras que se subdivide em dois grupos: brincadeiras tradicionais e brincadeiras pós-modernas. Contudo, destacamos a possibilidade de levar para as crianças brincadeiras que estimule a interação. Isso é possível através concepção das brincadeiras pós-modernas, pois, coadunam com a possibilidade para alcançar o objetivo de desenvolver o tema da diversidade com crianças na educação infantil.

Segundo Friedmann (2012, p.70), “[...] nessa seleção, destacam-se a multiculturalidade e diversidades culturais, com exemplos de brincadeiras de crianças de zonas urbanas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas”. Dentre as brincadeiras, elegemos algumas que consideramos incluir as crianças sem discriminação, descrita na tabela a seguir.

Tabela 1: Brincadeiras

| Nome da brincadeira | Descrição | Exemplos por região do país | Recursos utilizados | Quantidade de participantes | Possibilidade de aprendizagem |
|---------------------|---|---|--------------------------|--------------------------------------|---|
| De palmas | São geralmente acompanhadas de cantigas e versinhos | - Babalu (Uberlândia, MG) - Split (Daidema, SP) Triciclomelo (Bezerros, PE) Tim-tim Mauevi (Bacabal, MA) | Narrativas orais | Duas ou mais crianças ou com adultos | Ouvir e aprender narrativas regionais de diversas culturas. |
| De roda (cantadas) | Brincam tanto sentadas, quanto em pé, dançando, são sempre acompanhadas de músicas, cantigas, poesias. A roda convida sempre a entrar mais um, a partilhar. | Corre-cutia (Araguari, MG) Seus cabelos (campos Sales e Fortaleza, CE) | Músicas, versos, poesias | A partir de duas crianças. | Aprender a acolher, partilhar, perceber a variedade de músicas. |

Fonte: organizada pelas autoras.

Refletimos a partir dessas brincadeiras que o ponto em comum é a presença da oralidade como recurso principal. Evidenciamos o contato físico de segurar as mãos, fazer movimentos corporais, olhar nos olhos e expressar as riquezas de sua cultura através de versos, músicas, danças. Nesse contexto, não existe a valorização de uma música em detrimento de outra, de um movimento corporal em detrimento de outro, de uma expressão pessoal em detrimento de outra. O que compreendemos é que quanto mais músicas, movimentos corporais, expressões pessoais são vivenciadas, melhor fica o brincar.

Essa modalidade de brincadeira, que tem como estratégia o brinquedo cantado, amplia as áreas de desenvolvimento infantil e permite discussões em sala sobre características, sentimentos, movimentos, escutas, partilhas, preferências, contribuições coletivas entre outros aspectos que se bem compreendidos pelo(a) professor(a) de educação infantil poderá favorecer o debate sobre a diversidade.

Podemos destacar a brincadeira intitulada de “Amarelinha Africana”, segundo a autora Friedmann (2012, p. 86) caracteriza-se como:

Duas crianças brincam a cada rodada [...], pulando em cada casa do diagrama da amarelinha numa sequência de direita e esquerda, frente e atrás. Esta brincadeira tem um potencial de desenvolver a área afetiva através do controle emocional – desenvolvimento da paciência e autocontrole. Como também da área inclusiva, pois há inúmeras variações que permitem crianças com diversidade de habilidades serem incluídas nessa brincadeira.

Esse tipo de prática pode contribuir para superar diversas barreiras impostas pelo não reconhecimento das diferenças, devido à ausência de práticas pedagógicas que coadunam com uma proposta formativa e não excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças estão aptas a brincar e a aprender em toda a sua infância. A partir desse entendimento, são necessários esforços no sentido de promover ações afirmativas acerca das vivências lúdicas das crianças.

Os esforços não devem partir apenas da instituição formal de educação, mas da casa ou do lar em que a criança vive. Nesse sentido, desafiamos pais, mães, docentes,

educadores e a sociedade de modo geral a compreender a urgência do respeito e valorização da criança no que tange a sua formação integral que é potencializada através do brincar.

Contudo, precisamos avançar consideravelmente para promover ambientes intencionais em que a criança brinque, construa sua identidade e compreenda a diversidade social na qual está inserida e transita.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iara Maria de; ESMERALDO, Joana D'arc. Educação de meninos e meninas: pensando conceitos, repensando práticas. IN Nunes, Cicera [ET AL.]. Dialogando com os saberes da docência: pesquisas, teorias e práticas/ Universidade Regional do Cariri. Prefácio Luis Távora Furtado Ribeiro. – Recife: Liceu, 2014. V. 2, 157p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário IN KISHIMOTO, Tizuko M.(org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil. – Fortaleza: SEDUC, 2011.

CRUZ, Michelle Brugnera. Brincando com cadeirantes, idosos, negros e princesas: a diversidade por meio de brinquedos infantis. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 92-105, jan-jun 2012 ISSN: 1982-4440

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente)

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. Edição 6. São Paulo: atlas, 2008.

GOMES, M. R. V. C. S.; COSTA, M. F. V. As práticas lúdicas no processo de desenvolvimento e inserção cultural da criança. IN COSTA, M. F. V. (org) et al. Infância e relações etnoraciais em pesquisa. Expressão gráfica e Editora. Fortaleza: 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M.(org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Conversando sobre a práxis docente. IN LIMA, Maria Socorro Lucena (org). A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

VANDENBROECK, Michel; ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e diferença. Papyrus Editora, 2014.

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Elisiane Alves Dias, Hudday Mendes Da Silva e George Pimentel Fernandes

RESUMO: Engajado com o compromisso ético, político e por ter sido criado em um ambiente humanista, Herni Paul Hyacinthe Wallon desenvolve seus estudos acerca da teoria psicogenética. O presente trabalho tem por objetivo proporcionar um diálogo sobre as principais contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon na educação. Os estudos desenvolvidos por Wallon sobre a psicogenética fornecem suporte teórico para se compreender a dimensão afetiva, cognitiva, o ato motor e a construção da personalidade individual no desenvolvimento integral do ser humano. A escola representa o meio social oportuno ao viabilizar ações que desenvolva as capacidades cognitiva e afetiva no ambiente escolar, iniciando na infância e perdurando até a fase adulta. A criança se constrói em meio a interação com o outro, onde o meio social constitui um elemento indispensável no crescimento educacional, cognitivo e na construção do Eu. A teoria psicogenética tem grande influência na ciência psicomotora, contribuindo no repensar da prática pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, o qual leva em consideração a motricidade, cognição, afetividade e socialização, buscando uma relação com a família, os seus pares e os objetos. A educação da criança ou jovem não deve negligenciar a prática psicomotora, que se relaciona com os desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais. Considera-se que as práticas exercidas através do jogo e da brincadeira, fornecem o desenvolvimento do educando em sua totalidade, se realizada de maneira direcionada, buscando a aprendizagem em todas as etapas de desenvolvimento

Palavras-chave: Educação; Psicogenética; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

Herni Paul Hyacinthe Wallon (1879- 1962) nasceu em Paris, na França, pertenceu a uma família de caráter republicano e democrática. Em 1902 formou-se em filosofia pela Escola Normal Superior aos vinte e três anos de idade e posteriormente em 1908 se forma em medicina. Desde a infância engajado com o compromisso ético, político e por ter sido criado em um ambiente humanista, supõe ter influenciado em suas obras (GALVÃO, 1995).

Após atuação como médico em instituições psiquiátricas, dedicou-se pela psicologia centrada na criança. Os estudos desenvolvidos e adquiridos durante sua prática no campo da neurologia e da psicopatologia oportunizou a construção da sua teoria psicológica (GALVÃO, 1995). O atendimento ofertado em clínicas psiquiátricas para crianças com deficiência neurológica, distúrbio de comportamento, anomalias motoras e mentais, proporcionou os estudos sobre as características e a evolução do desenvolvimento de crianças. Wallon se interessou pelas diversas formas do desenvolvimento psicológico e a utilidade na prática de suas verificações na área da educação infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Os aprofundamentos teóricos sobre a psicogênese¹ reuniram vários estudiosos engajados nessa temática, dentre eles, Jean William Fritz Piaget; Lev Semyonovich Vygotsky e Herni Paul Hyacinthe Wallon. Cada autor se direciona a um campo específico no desenvolvimento do ser humano e a relação com o meio social.

Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010) o comprometimento de uma educação reflexiva busca desenvolver e expandir as bases de uma razão formativa, a humanização². Desta forma relaciona-se com novos desafios para a escola e a educação, interligada no campo da afetividade e das relações com a cognição construída no âmbito educacional. Para Vieira (2014) os estudos desenvolvidos por Wallon se fundamentam pela psicogênese do desenvolvimento completo da pessoa, direcionado ao desenvolvimento infantil da criança. Não sendo possível considerar apenas um único semblante do ser humano, neste sentido a aprendizagem infantil em sua teoria é centralizada em vários campos das funções como: o motor, o cognitivo e o afetivo.

¹ Wallon dedicou-se a pesquisar a psicologia genética, ou seja, a gênese dos processos psíquicos. Para o autor a análise genética busca compreender o que vem antes na cronologia das transformações que o sujeito percorre. (GUEDES, 2007).

² O desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 33)

No processo de ensino-aprendizagem em uma educação humanizada, o aspecto da emoção, do ato motor e da cognição representa elementos essenciais no desenvolvimento integral da criança. Fornece subsídios no repensar das práticas educativas e no respeito das particularidades diante dos estágios de desenvolvimento que a criança percorre.

Na abordagem psicogenética os principais pontos são a consistência entre organismo e o meio e entre os conjuntos funcionais, do qual esses conjuntos são utilizados para esclarecer o psiquismo humano, que inicialmente se apresentam de forma sincrética³ e posteriormente se diferenciando e respondendo de forma precisa as exigências impostas pelo meio social (CINTRA; ALMEIDA, 2017). O procedimento do desenvolvimento psíquico do indivíduo, acontece por meio do processo de socialização por uma distinção gradual, do qual torna cada indivíduo um ser único diante das diferenças estabelecidas com os demais seres (ALMEIDA, 2014).

Diante deste cenário, o objetivo central desta pesquisa é discutir as principais contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon para favorecer a compreensão na relação da cognição, da afetividade e a da motricidade no âmbito educacional.

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa, onde não se utiliza de critérios explícitos e sistemáticos. A fim de esgotar fontes foram consultadas bases de dados e bibliotecas virtuais para busca de trabalhos que pudessem contribuir para atender ao objetivo elencado. Foram examinados artigos, teses, dissertações e livros que pudessem trazer colaborações ao estudo. Para apresentação dos resultados dois tópicos foram criados, no intuito de melhor discutir a temática principal.

TEORIA DA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

A psicologia psicogenética desenvolvida por Henri Wallon durante sua trajetória de vida enfoca por uma educação que tenha a criança como um ser completo, que se desenvolve por meio de atividade específica proporcionado pelo meio social. Neste sentido a psicologia busca “construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil em que ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica” (GALVÃO, 1995, p.23).

³ Uma inteligência sincrética que se caracteriza pelo responder às exigências do real não mais por meio de gestos sem sentido ou impulsivos, mas por uma coordenação cada vez mais apurada e coordenada entre meios e fins (SILVA, 2007, p. 9).

Nos estudos desenvolvidos por Wallon dedicou-se em pesquisar a psicologia genética, ou seja, pela gênese sobre a origem genética e o desenvolvimento dos processos psíquicos. A existência do ser está interligada ao meio biológico e o social, desenvolve-se entre as exigências do organismo e da sociedade. Sabe-se que o meio social contribui no desenvolvimento da criança, campo de estudo dedicado pelo autor.

Segundo Guedes (2007) Wallon busca compreender o desenvolvimento psíquico da criança, viabiliza as bases dos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano. Abrangendo um processo com barreiras, demarcado pela contradição existente na maturação orgânica como das condições ambientais.

Com relação à teoria Walloniana fundamentada na educação, os estudos visam por novas práticas sobre a formação do ser humano em desenvolvimento. Demonstrando-se a relevância das relações construídas no ambiente escolar, em foco nas práticas envolvendo as emoções na sala de aula. Buscando-se aprimoramento dos resultados do desenvolvimento pleno e integral da criança (BATISTA; OLIVEIRA; SILVA, 2015). Neste sentido, nota-se a relevância da escola no desenvolvimento do ser ao priorizar um envolvimento com todos os campos funcionais deve-se buscar “[...] compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural” (GUEDES, 2007).

Os principais elementos da psicogenética consistem na interação do organismo com o meio social através dos *domínios funcionais*⁴ que se desenvolvem na criança de forma integral. A afetividade está presente na vida da ser humano desde o nascimento, do qual a educação infantil abrange a etapa primordial no desenvolvimento, perdurando até a fase adulta, do qual “os educadores que ignoram os aspectos afetivos durante o processo de ensino e aprendizagem desconhecem totalmente a relação de reciprocidade existente entre afetividade e cognição” (VIEIRA, 2014).

Corroborando com Cintra e Almeida (2017) existem duas condições interligadas a psicologia, uma orgânica e outra relacionada ao meio. O desenvolvimento da maturação do sistema nervoso encontra-se associada a uma variedade de atividades correspondentes ao meio social. Aplicada tanto pelo organismo do ser humano como pelo físico, na dedicação do avanço funcional.

A psicologia quanto à educação evidencia linhas de estudos que se articulam entre si, em prol de respostas sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, diante das

⁴ Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre, são, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

inúmeras nuances que o indivíduo perpassam na sociedade, neste aspecto a “psicologia pode oferecer muito à pedagogia, seja propondo teorias mais condizentes com a tarefa de educar, seja esclarecendo os vários estágios e períodos do desenvolvimento pelos quais passa o aluno” (SILVA, 2007, p. 8).

Nesse segmento a psicologia contribui ao evidenciar que:

Os pontos principais da psicogenética de Wallon são a integração entre organismo e meio e a integração entre os conjuntos funcionais: afetividade, cognição, ato motor e pessoa. Esse último conjunto é considerado por Wallon como o quarto conjunto funcional, que não apenas garante a integração entre os outros três, mas também é o resultado dessa integração (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 2).

O desenvolvimento inclui os campos funcionais presentes na evolução do ser humano no meio social, entre eles envolve a afetividade, a cognição, o ato motor e a pessoa (formação do Eu). A afetividade é um elemento presente em todo processo escolar, fazendo-se atuante no progresso educacional e pessoal do aluno. Neste sentido “o educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). O ato do educador é essencial no desenvolvimento ao possibilitar e propiciar uma aprendizagem efetiva no progresso escolar.

O campo da afetividade vem se ampliando nas discussões sobre a aprendizagem e interação da criança no âmbito escolar. Representa um dos elementos principais que fomenta o desempenho cognitivo e favorece a qualidade do envolvimento na sala de aula. Ao trabalhar a afetividade eleva o progresso educacional e a ampliação da capacidade cognitiva e motora em cada aluno (a).

Para as autoras Ana e Gasparim (2013) a afetividade reflete o ponto principal da teoria de Wallon e aparece antes do ato da inteligência. A ideia elaborada pelo autor inclui a emoção como elemento relevante entre o corpo e a fisiologia do ser humano, desta maneira as ideias refletem no comportamento psíquico e na adaptação ao meio.

Além do campo da afetividade no desenvolvimento, tem-se a cognição que oferece elemento imprescindível no sistema educacional. A cognição fundamentada na concepção Walloniana reconhece o psiquismo humano construído e difundido pelos humanos entre si e com a natureza (TEIXEIRA, 2003).

A cognição oportuniza a aquisição de conhecimentos e relaciona ao uso da linguagem, da intencionalidade, da imaginação e nas resoluções de problemas. Diferente de outras teorias

do processo educativo, Wallon enfatiza que o desenvolvimento da inteligência está associado como um todo construído pela criança no processo de aprendizagem, assim:

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética Walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo construído pela pessoa (GALVÃO, 1995, p. 98).

A escola representa um ambiente oportuno para instruir as crianças e fornecer novas formas de organização e interação com os grupos, colaborando nas relações interpessoais. A educação infantil deve-se ter em vista o resgate pela dimensão ética e pelo cuidado em consideração com a criança pequena, que precisa de afeto e atenção durante todo o processo de aprendizagem desenvolvida por ela (MONÇÃO, 2017).

O ato cognitivo desenvolvido no ambiente escolar envolve as funções complexas do pensamento. As funções intelectuais se direcionam para o plano das ações e a tomada de consciência do próprio ato cognitivo do pensamento. Assim a prática direcionada pelo (a) professor (a) deve-se atender as necessidades da criança, interligadas entre a afetividade e a cognição no ato pedagógico e certificar que: “as ações do professor, que constituem sua prática pedagógica marcam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento” (TASSONI; LEITE, 2010, p. 10).

Assim como a cognição desempenha papel fundamental na evolução da criança o ato motor realiza função essencial no desenvolvimento, sendo responsável pela locomoção do corpo e equilíbrio. As funções motoras são aperfeiçoadas pelo movimento realizado pela criança entre cada parte do seu corpo e pela integração dos objetos dispostos no meio social.

Conforme Cintra e Almeida (2017) na teoria psicogenética Walloniana a motricidade ocupa destaque, desde o nascimento a criança exerce a motricidade, sendo uma das formas de interação ao meio externo e um mecanismo na comunicação do desenvolvimento psíquico. Dessa forma, as autoras enfatizam que “a motricidade é a forma utilizada pelo bebê para interagir - interação essa que, inicialmente, se dá com os outros, estendendo-se, posteriormente, aos objetos” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 3).

O desenvolvimento psicomotor é determinado pela mediação constante do professor por meio dos estímulos motores que a criança busca dominar nos movimentos do seu corpo, associado pelo contexto social e afetivo. De acordo com Anna e Gasparim (2013) o conjunto motor é o que permite a expressão e o movimento psíquico através do corpo. O ato motor deve

ser o primeiro a desenvolver-se pelo qual é o instrumento que garante a sobrevivência, estimulado e em constante movimento em todas as fases que o ser humano passa.

Na educação infantil, primeira fase que criança é inserida no ambiente escolar. Ela apreende várias atividades no decorrer do ano letivo, ações que buscam exercer a prática e a habilidade motora orientada pelos educadores. Em relação às atividades corporais “destacam-se o correr, o pular e as atividades corporais amplas e finas, como recortar, escrever e outras produções psicomotoras que se ocupam do corpo em movimento” (SACCHI; METZNER, 2019, p. 3). Deve-se ter ponderação com as atividades planejadas para o público infantil, ao buscar intervenções que se adequem a rotina dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20, dezembro de 1996. no Art. 29 reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica que a criança tem acesso ao ensino sistematizado. Com a finalidade de atingir o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 17). Portanto, nessa fase que a criança está inserida, o ensino deve construir o suporte para ampliar o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento integral do ser humano se relaciona com o ato motor ao trabalhar o movimento corporal pela interação com o outro. Ao ampliar as percepções, o indivíduo desenvolve a formação pessoal (construção do Eu). A relação do Eu com o outro não significa negar o meio social para o desenvolvimento, mas se associa por elementos construídos pela sociedade que influencia a personalidade.

De acordo com Almeida (2014) o indivíduo sente, pensa e age conforme os padrões culturais estabelecidos no seu grupo social e a vida intelectual relaciona com a vida social. Através do meio social são dispostos os estímulos que se expressam pelas emoções, as paixões e os sentimentos, que abrangem as dimensões da afetividade, da cognição e do ato motor. Nesta perspectiva cada criança se desenvolve em um ritmo diferente e possibilita se identificar das demais crianças do seu meio, assim “não há ninguém igual a ninguém, e o meio social se torna condição necessária para essa diferenciação” (VIEIRA, 2014, p. 4).

O meio social constitui um elemento indispensável no crescimento educacional, cognitivo e na construção do Eu, diante dos demais seres presente na sociedade. Nesse sentido, deve-se ter:

[...] união entre o Eu e o outro é total e indiscernível no começo: os desejos, medos, necessidades, etc. se confundem no e com o mundo. Mas no processo de tomada de consciência o sujeito vai como que se apreendendo nele e sua consciência começa a tornar-se o modo pelo qual o sujeito afirma-se em direção à autonomia (TEIXEIRA, 2003, p. 5).

A criança ao compartilhar suas emoções, descobertas e curiosidades demonstra ser o início da formação de suas próprias escolhas e desejos revelados no diálogo com outras crianças, tanto no ambiente social como principalmente no ambiente escolar.

O desenvolvimento psíquico da pessoa se constrói nas relações com o próximo, sabendo-se que a inteligência não se apresenta pronta e acabada, ampliam-se e se estabelecem no processo de personalização em cada pessoa. Conforme Teixeira (2003) na esfera do personalismo e a subjetividade assumem papel em destaque, nesta etapa a criança busca sua independência e fortalecimento do seu Eu, guiando-se por suas ações opostas ao outro. No processo de personalização faz-se necessário que “[...] o Eu se constitua, no entanto, a criança precisa negar sistematicamente o outro, mas, ao mesmo tempo, incorporá-lo na medida em que este, de certo modo, representa o seu devir” (TEIXEIRA, 2003, p.7).

Diante do diálogo trilhado com base nas ideias de Henri Wallon a criança se desenvolve pela integração entre os conjuntos funcionais da afetividade, do ato motor, da cognição e da formação do Eu. A construção integral faz-se necessário pela união dos elementos e não de forma fragmentada. Nesse viés a escola representa um dos lugares sociais que as crianças têm acesso na apropriação do conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade. Revela-se que: “[...] a escola é um meio funcional. Meio funcional porque tem uma função outorgada pela sociedade – ensinar, levar ao aluno a herança cultural que a humanidade já construiu” (ALMEIDA, 2012, p. 6).

Na escola deve-se promover a construção dos elementos funcionais de forma efetiva no desenvolvimento dos alunos. Segundo Ost e Szymanski (2016) no ambiente escolar a presença dos alunos implica a possibilidade de ampliar as capacidades intelectuais e de socializar com os demais colegas, do qual seja possível alcançar a autonomia e a criticidade necessária no ambiente escolar e social. Nesse segmento as autoras revelam que:

A educação envolve uma práxis pedagógica, isto é, teoria e práticas articulando-se, não há como negar que o ato de ensinar sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, por meio do diálogo, da reflexão, da pesquisa e da troca, numa relação mútua de afetividade entre professor/aluno de maneira crítica e politizada, fica inviável (OST; SZYMANSKI, 2016, p. 4).

A atuação do professor é de extrema importância na mediação e na troca de conhecimento entre os alunos. O repensar das práticas educativas se faz relevante ao viabilizar o respeito pelas particularidades e limites no processo de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COM BASE NA TEORIA WALLONIANA

A educação psicomotora tem um sentido amplo e complexo, sua amplitude está em não se restringir apenas ao saber escolar, ou mesmo ao aperfeiçoamento de habilidades psicomotoras, que muito se restringe a psicomotricidade quando incompreendida e utilizada de forma rasa, sem a percepção em sua profundidade. Quanto a complexidade, não nos referimos a uma “complexidade de entendimento”, mas sim aos diversos aspectos envolvidos, na medida em que respeita a complexidade do ser, compreendendo em sua multidimensionalidade psíquica, corporal e social, quando propõe-se a superar as dicotomias do corpo/mente, indivíduo/sociedade, razão/emoção, onde levam em consideração os aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais (GALVÃO, 1993; CARVALHO, 1996; CARVALHO; 2003)

Para Carvalho (1996; 2003) a ciência psicomotora tem grande influência da teoria psicogenética, a autora observa que Wallon ao estudar o desenvolvimento infantil, muita ênfase foi atribuída a motricidade, encontrando nesta, a origem da emoção e da razão. A imagem corporal e os distúrbios psicomotores são outras temáticas que são abordadas na teoria.

Ainda em 1925 Wallon apud Dantas (1992) já relacionava o movimento, a afetividade e a inteligência como uma tríade, os três eram elementos constituintes para a busca em compreender a construção do mundo, a construção do próprio Eu homem enquanto ser biológico e social. Wallon enxergava no movimento além de um deslocamento no espaço, mas como uma relação afetiva com o mundo a que o ser pertence. O pioneirismo do autor é reiterado por Oliveira (1992) em seus estudos sobre a psicomotricidade, para o autor existe um diálogo corporal que precede a comunicação.

A respeito da construção da imagem de si nas relações educativas:

Henry Wallon a partir do estudo da criança, no que tange ao desenvolvimento da noção entre si mesmo e da consciência de sua imagem corporal refletida no espelho

demonstram as funções que desempenham as relações sociais para a identificação da imagem externa de seu corpo com o seu corpo real (COSTA, 2012, p. 224).

Na perspectiva Walloniana, o desenvolvimento e a inteligência são determinados pela sociedade, onde todo o conhecimento extrabiológico adquirido no meio, como a maturação biológica e o desenvolvimento social são condições um do outro (FONSECA, 2008). A importância que a motricidade ocupa na teoria é também outra característica que deve ser destacada, que se classifica no desenvolvimento motor como precursor de outras áreas que compõem o indivíduo, sendo o primeiro o psiquismo.

A motricidade representa uma atividade organizada pela prática pedagógica desenvolvida pelo educador, com objetivo de atingir uma habilidade motora desde a infância. É na primeira infância que é considerado o período mais importante em relação a formação da personalidade de seres em construção, pois corresponde à base para o pleno desenvolvimento infantil, já que recebe constantemente estímulos do meio familiar, social e educacional em que estão inseridos. As atividades psicomotoras são recursos de grande valia na promoção do desenvolvimento integral da criança quando mediadas a partir de um conhecimento prévio do educador em acordo com outros estímulos.

Na prática exercida pelas atividades psicomotoras organizadas com uma intencionalidade do qual se mostra o caminho profícuo para o aperfeiçoamento motor da criança. Diante dos estudos elaborados por Wallon o ser humano passa por estágios de desenvolvimento. Corroborando com a autora Galvão (1995) são cinco estágios propostos pela psicogenética Walloniana, a saber:

- *Estágio impulsivo-emocional*: consiste desde o primeiro dia de vida transmitido pelo instrumento da emoção na interação com meio, as primeiras ações do bebê com as pessoas.
- *Estágio sensório-motor e projetivo*: encerra-se no terceiro ano de vida, nesta fase as crianças exploram as sensações motoras do mundo externo pela manipulação dos objetos e pelo *projetivo* começa a desenvolver o funcionamento mental.
- *Estágio do personalismo*: se apresenta dos três aos seis anos de vida, nesta fase desenvolve-se a formação da personalidade e a construção da identidade de si por meio das relações sociais.
- *Estágio categorial*: a partir dos seis anos de vida, se dá o avanço no campo da inteligência. A evolução intelectual representa o empenho da criança com os objetos dispostos no mundo exterior através da apropriação cognitiva.

- *Estágio da adolescência:* fase da crise da puberdade, que desconstrói a fase anterior categorial. Neste estágio se estabelece uma nova fase da personalidade, corporal, hormonal e existencial nos adolescentes.

No universo da educação psicomotora a partir da teoria de Wallon:

A Educação Psicomotora é um processo educativo que, por meio do corpo e do movimento do sujeito, tomados como ação psicomotora deste, dirige-se ao Outro, às relações sócio-afetivas, priorizando-as por meio da instauração do diálogo tônico-corporal, do olhar, gestos e posturas, mímicas e imitações entre outros instrumentos próprios da psicomotricidade. (CARVALHO, 2003, p. 88)

Em acordo com a autora supracitada os jogos e brincadeiras coletivas são práticas integradoras do ponto de vista do sujeito, em sua relação com seus pares. A educação psicomotora baseada na teoria de Wallon acompanha e promove o desenvolvimento da criança e do jovem de acordo com suas mudanças já que se centraliza em sua totalidade, a motricidade, a cognição e a afetividade.

Em seus estudos Wallon deixa claro a importância dos aspectos afetivos no campo da psicomotricidade. Logo a afetividade e a socialização, juntamente aos processos motores, expressivos e cognitivos, devem ser consideradas na organização das atividades da criança, assim, é fundamental analisarmos o papel dos espaços em que a criança frequenta e interage, além da família em todo processo de desenvolvimento, como a escola e a sociedade em que a mesma está inserida. Devemos favorecer então, ao máximo o desenvolvimento integral da criança, tanto nas experiências individuais ou com seus pares, através da interação com o meio e com os objetos. Desta forma faz-se necessário um constante entrelaçamento do movimento do corpo com o movimento da mente.

Na prática o jogo é uma possibilidade que favorece tanto esse entrelaçamento, podendo ser realizado de várias maneiras, de acordo com o contexto cultural e o nível de habilidades dos educandos, tendo como parceira a criatividade, fator determinante na aprendizagem e na aquisição da autonomia. Sugere-se assim ampliar ao máximo as experiências para que as crianças possam construir relações com o meio, associando as relações afetivas às relações de aprendizagem, pois o viver afetivo deve-se fazer presente na exploração da realidade (METTRAU, 2012)

Assim a motricidade é um grande eixo da teoria Walloniana, já que o estudioso não consegue dissociá-lo do funcionamento da pessoa (DANTAS, 1992), muitas vezes sendo inclusive usado o termo motricidade como sinônimo de psicomotor. O que gera um

entendimento que a educação da criança ou jovem não deve negligenciar a prática psicomotora, que se relaciona com os desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo fomentado no decorrer deste estudo proporcionou refletir sobre as principais contribuições da teoria psicogenética desenvolvida por Henri Wallon e sua relevância no âmbito educacional no desenvolvimento do ser humano.

A criança amplia os conhecimentos pela integração da afetividade, do ato motor, da cognição e da personalidade do seu Eu. Todos interligados para fornecer um desenvolvimento completo e não fragmentado no processo de ensino e aprendizagem. Que devem ser compreendidos pela união entre esses elementos, para subsidiar práticas interventivas que possibilitem o progresso educacional dos alunos.

A educação psicomotora com base nos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, acompanham e promovem mudanças durante toda evolução que o ser humano perpassa, de acordo a idade cronológica, em relação a sua totalidade, a motricidade, a cognição e a afetividade. Assim a escola e demais profissionais devem proporcionar ações que incentivem a coordenação motora, a afetividade e a capacidade cognitiva por meio da prática docente orientada, sendo o ambiente educacional primordial na aprendizagem e desenvolvimento social que a criança amplia por meio da interação com os demais colegas e professores.

Tais práticas podem ser exercidas através do jogo e da brincadeira, desenvolvidas de maneira direcionada buscando a aprendizagem do educando em todas as etapas de desenvolvimento. Diante dessas discussões cabe a escola e aos profissionais não negligenciarem a prática psicomotora, visto que a mesma não se dissocia de outros elementos da imprescindíveis para a funcionalidade do ser.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. T. O; OLIVEIRA, G. F; SILVA, J. M. S. Psicogênese da pessoa completa: uma análise transdisciplinar do desenvolvimento infantil. XXI Congresso de Nacional de

Educação, 2015. Disponível em: <

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18451_9182.pdf >. Acesso em: 29 de out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996, p. 27.

CARVALHO, EMR. Contribuições da teoria Walloniana à educação psicomotora. Monografia de especialização em Psicomotricidade-UNIFOR, 1996.

CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 205-214, 2017.

COSTA, W. Psicomotricidade e práticas de movimento e expressão em projetos de ação complementar à escola pública. In: FERREIRA, C.A.M; RAMOS, M.I.B. *Psicomotricidade: Educação Especial e Inclusão Social*; 2ed, Rio de Janeiro. WAK, 2012.

DA SILVA, Dener Luiz. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar em Revista*, n. 30, p. 145-163, 2007.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão, 1992.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. *Estudos de Psicologia*, v. 31, n. 4, p. 595-604, 2014.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 2, p. 341-348, 2012.

DE CARVALHO, Elda Maria Rodrigues. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 3, p. 84-89, 2003.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em revista*, n. 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2000.

GASPARIM, Liege; LOOS-SANT'ANA, Helga. Investigando as interações em sala de aula: wallon e as vinculações afetivas entre crianças de 5 anos. *Cep*, v. 80740, p. 590, 2013.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GUEDES, Adrienne Ogêda. A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. Rio de Janeiro: UFF,[200-], 2007.

METTRAU, M.B. Inteligência, criatividade, movimento e espaço: apreciando nossas diferenças. In: FERREIRA, C.A.M; RAMOS, M.I.B. *Psicomotricidade: Educação Especial e Inclusão Social*; 2ed, Rio de Janeiro. WAK, 2012.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017..

OLIVEIRA, Gislene de Campos et al. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita*. 1992

OST, N. M; SZYMANSKI, M. L. S. Afetividade e cognição: um diálogo possível e necessário na prática docente. IN. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Cadernos PDE. 2016.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. La percepción del pedagogo sobre el desarrollo psicomotor en la educación infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 254, p. 96-110, 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, SA da S. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. *Reunião Anual da ANPED*, v. 33, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 235-248, 2003.

VIEIRA, G. P. A teoria psicogenética de Henri Wallon. III Semana de Integração, XII Semana de Letras e XIV Semana de Pedagogia, 2014. Disponível em:< <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/2851>> . Acesso em: 12 de nov. 2019.

EDUCAÇÃO E AUTISMO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Hudday Mendes Da Silva, Débora Simone De Carvalho Santos, Elisiane Alves Dias e George Pimentel Fernandes

RESUMO: A educação inclusiva é um processo amplo que tem um desafio principal, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, que dê conta de educar a todos, inclusive aqueles que possuem graves desvantagens, respeitando as diferenças individuais. No caso de crianças com autismo podemos elucidar como dificuldades nessa inserção escolar o fato da criança não responder bem as mudanças, a novos contextos e novas pessoas. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de inclusão escolar do aluno com Autismo. Trata-se de uma revisão integrativa com levantamento de dados, em que foi realizada análise temática em torno de categorias e subcategorias. Como resultados foram analisados quatro artigos que se dividiram nas seguintes categorias: 1. Percepção do Professor/ Tutor; 2. Políticas de inclusão digital; 3. Competência Social e 4. Plano de atendimento educacional especializado. É observado de maneira geral que as escolas ainda têm muitas barreiras que dificultam a inclusão do aluno autista, mas isso não é a novidade. O que mais nos chama a atenção é a vontade de melhorar essa realidade em todos os discursos, observações ou qualquer instrumento que seja utilizado. Sugere-se estudos mais densos que possam dar subsídios para família e comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação, Autismo, Políticas de Inclusão

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva é um processo amplo, que engloba todos os estudantes com quaisquer necessidades de inclusão em escola da rede regular de ensino, ou seja, em sua amplitude, a inclusão escolar não se restringe somente as pessoas com alguma deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas a todos os indivíduos no processo educacional. É nesse contexto que Sasaki (1997) define Educação Inclusiva como um processo que ocorre na escola independentemente do nível de ensino, desde que estejam preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos, independente de seus atributos pessoais, nível de inteligência, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. É importante salientar que a Educação Inclusiva depende de políticas que assegurem não só o ingresso à instituição de ensino, mas fazem-se imprescindíveis medidas adotadas pelos educadores para promover a permanência e o desenvolvimento global do aluno, minimizando as barreiras geralmente encontradas, em qualquer cenário que esses alunos necessitem de um suporte para a inclusão.

O Brasil apresenta um sistema educacional fragilizado, em aspectos que vão desde os recursos arquitetônicos até os recursos pessoais, com gestores e professores que não condizem com um sistema educacional inclusivo, isso reflete em uma inadequação das práticas pedagógicas e administrativas. Pensando sobre essa afirmativa empírica, as chances de sucesso de uma inclusão eficiente, que promova o ingresso, permanência e principalmente a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais encontram-se limitadas.

De acordo com Mendes (2010) a Educação Inclusiva brasileira apresenta limitações que vão desde a falta de acesso às escolas em um número expressivo, passando pela lenta evolução das matrículas, em comparação com a demanda existente, até a falta de profissionais qualificados e de recursos. O mesmo autor aponta ainda à necessidade urgente de universalização do acesso à escola, uma escola de qualidade para todos, que possa garantir as especificidades da população-alvo da educação inclusiva, precisando entender que esse assunto não funciona somente na teoria, se faz necessária uma efetivação prática.

São diversas as situações que necessitam de uma atenção maior do professor e núcleo gestor de instituições educacionais, os alunos com deficiência estão cada vez mais presentes no âmbito da educação. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma dessas condições, e por um crescente acesso a um diagnóstico, entre outras medidas, os números

da população autista vêm crescendo no Brasil e no mundo. Gómez e Terán (2014) definem que o autismo trata-se de uma maneira singular do desenvolvimento, onde a comunicação e a socialização têm características diferentes, levando em consideração às características de desenvolvimento evolucionário de acordo com a normalidade, de pessoas consideradas típicas, e afeta cerca de 0,5% da população infantil.

O autismo é considerado uma deficiência do desenvolvimento por ter seu início antes mesmo dos três anos de idade e causar atrasos ou problemas nas diferentes formas que a pessoa se desenvolve e cresce. Tais atrasos necessitam de intervenções no âmbito educacional que possam suprir necessidades específicas dessa população.

Mesmo levando em consideração os diversos estudos que debatem a cerca dessa temática, algumas indagações ainda permanecem, como por exemplo, como as políticas de inclusão refletem na prática docente? Com um grande crescimento da população autista no ambiente escolar, quais medidas estão sendo tomadas na direção de promover uma inclusão efetiva para esses alunos? Os professores da educação básica vêm sendo preparados para lidar com essas especificidades?

Não se pretende nesse estudo apontar soluções para todos esses questionamentos supracitados, ainda entendendo que alguns autores já trazem reflexões sobre essas inquietações, mas essas questões ainda se fazem presentes nos profissionais que buscam um entendimento sobre a educação inclusiva para o aluno com TEA e como as políticas públicas se entrelaçam nas demandas e tomadas de decisões.

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Pretende-se ainda discutir a importância de Políticas de Inclusão no âmbito da educação e verificar a influência destas na inclusão de alunos com TEA.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão narrativa, onde não se utiliza de critérios explícitos e sistemáticos. A fim de esgotar fontes, foram consultadas bases de dados e bibliotecas virtuais para busca de trabalhos que pudessem contribuir para atender ao objetivo elencado. Foram examinados artigos, teses, dissertações e livros que pudessem trazer colaborações ao estudo.

Para Rother (2007, p.1):

[...] os artigos de revisão narrativas são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico contextual [...]. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor.

Para apresentação dos resultados três tópicos foram criados, no intuito de melhor discutir a temática principal. Sendo dois apresentados de forma narrativa e para o último foi utilizada a análise temática, realizada a partir de 4 trabalhos selecionados. A análise avalia e organiza em torno de categorias e subcategorias temáticas, através de uma criação empírica, ou seja, quando são definidas a partir das falas e/ou conteúdos identificados ao longo do texto, e posteriormente a criação das subcategorias de forma analítica, quando são criadas *a priori* pelo pesquisador, com o intuito de responder aos objetivos traçados, como por exemplo, tema, objetivo e ano de publicação. (MINAYO, 2007; FONTANELLA *et al.*, 2008)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

O conceito de escola inclusiva é observado na Declaração de Salamanca (Espanha) de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), é a partir dela que observa-se o consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em escolas regulares (SILVA *et al.*, 2008). Esse conceito tem um desafio principal, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, que dê conta de educar a todos, inclusive aqueles que possuem graves desvantagens, respeitando as diferenças individuais.

O texto da Declaração de Salamanca (1994) proclama que: 1. Toda criança tem direito a educação; 2. Toda criança é única; 3. A diversidade deve ser levada em conta; 4. Deve-se satisfazer as necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular; 5. Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade e a sociedade.

O referido texto convoca a todos os governos e requer, prioridade política e financeira que possibilite a inclusão de crianças no sistema educacional; a educação inclusiva como lei; comunicação com outros países que já desenvolvem esse sistema educacional inclusivo; investimentos para propiciar formas de identificação e intervenção precoce, e por fim, a capacitação de professores desde a sua formação, se estendendo durante toda a sua atuação. Essa é a proposta para um novo pensar em educação inclusiva, onde a pessoa com deficiência passa, teoricamente, a estar na escola em igualdade de condições com as demais (SILVA *et al.*, 2008).

Aspectos históricos, políticos e culturais necessitam serem considerados ao se falar em educação inclusiva. Kupfer (2007) faz uma crítica a idealização da inclusão em qualquer que seja a situação, e argumenta que no caso de crianças com autismo o professor vai além da sua função pedagógica, já que se faz necessário a produção do enlace, e para que isso ocorra é preciso o apoio de uma equipe de profissionais dispostos a integrar-se a sua prática.

A crítica se consolida em questões que discorrem de uma necessidade de recursos docentes e técnicos, que promovessem uma adequação das instituições escolares e dos procedimentos pedagógico-didáticos as novas condições de inclusões, os quais não ocorreram paralelamente com o movimento de implantação da educação inclusiva (JERUSALINSKY E PÁEZ, 1999; GUIMARÃES, 2015)

A escola para qualquer criança e em específico para a criança com autismo é um ambiente que vai proporcionar a observação e um meio de intervenção nas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Brites e Brites (2019, p.163) sobre o ambiente escolar:

É um espaço que simula, em muitos aspectos a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial.

Nesse sentido, ir à escola é uma grande oportunidade que a criança, inclusive a autista, têm de se desenvolver globalmente, por mais que esse ingresso e muitas das vezes, a permanência, possa gerar incômodos e frustrações para as famílias, no caso das crianças com autismo podemos elucidar como dificuldades nessa inserção o fato da criança não

responder bem as mudanças, a novos contextos e novas pessoas. A inclusão escolar para a criança autista está entrelaçada a inclusão social, para que possam juntas, promover um estado de paz e estabilidade nos comportamentos e nas aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar.

Brites e Brites (2019) dividem as ações de inclusão na escola para a condução das crianças e adolescentes autistas em quatro eixos; 1. Institucional, relacionado aos aspectos físicos, capacitação de gestores, professores, materiais adequados e tecnologias assistivas; 2. Socialização, que diz respeito a empatia, habilidades sociais, desenvolvimento da linguagem social/emocional/duplo sentido e prevenção de *bullying*; 3. Adaptação curricular, que diz respeito a todo o planejamento e veiculação de conteúdos, aprendizagem condizente ao nível de escolaridade e avaliações adequadas, e por fim; 4. Aprendizagem da leitura, escrita e matemática, que comporta as avaliações das habilidades cognitivas e posteriormente a solicitação ou não de professores de apoio individualizado/recurso multifuncional/reforço escolar. Ainda acrescentaria neste último eixo a aprendizagem das habilidades motoras, com avaliação das mesmas e posteriormente um plano estratégico para aquisição e melhoria delas por parte do profissional de educação física da escola.

Todas essas questões merecem uma visão da escola mais centrada no aluno com autismo, para que a inclusão escolar aconteça de fato, não só com atitudes que vão ao contrário da discriminação, mas também trazendo subsídios, criando condições de permanência da aluna no ambiente escolar através de um trabalho contínuo que engaje toda a comunidade escolar em parceria com as famílias das crianças com autismo e das crianças típicas.

O AUTISMO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

O movimento denominado de inclusão das pessoas com deficiência é relativamente recente. Perpassando por um contexto histórico, podemos dizer que a escola foi, e por muitas vezes ainda se apresenta, como uma instituição discriminatória, por vezes limitando-se a escolarizar um grupo seletivo e homogêneo, onde aqueles que não pertenciam a esse grupo eram/são excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a busca pela inclusão, contradizendo todo um processo de exclusão e

segregação que foi construído por muito tempo. É a partir de então que ocorre o acesso das pessoas com deficiência as escolas, e iniciou-se um processo de integração e hoje chamamos de inclusão. Essa modificação ainda que lenta e pouco significativa, é o que fomenta futuras e importantes mudanças no cenário educacional, a fim de buscar mudanças no cenário, em uma tentativa de uma educação inclusiva, seja por meio de políticas educacionais inclusivas ou pela própria necessidade daqueles que fazem e procuram a escola (BRASIL, 2007).

Para falar de políticas públicas faz-se necessário antes situar o espaço social no qual se está inserido, aprofundar o entendimento das relações entre os agentes e só assim, compreender as políticas propostas, preteridas, efetivadas e por fim aquelas que obtiveram êxito, sem esquecer as inúmeras que se quer passaram de propostas. As mesmas podem ser definidas como um conjunto de programas, ações ou mesmo atividades que devem ser desenvolvidas pelo estado de forma direta ou indiretamente, com objetivo de assegurar o direito de cidadania, em detrimento social, cultura ou econômico.

Entendendo melhor esse contexto da pessoa com autismo em relação aos seus direitos faz-se necessário esclarecer alguns pontos, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015, “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Nessa visão da lei e dos direitos, se encaixa então o autismo como uma deficiência, e assim as pessoas diagnosticadas têm direito a buscarem auxílio na saúde, educação, previdência, trabalho, assistência social, mercado/consumo, tributos, incentivo a pesquisa, enfim, a todos os direitos que comportam a pessoa com deficiência.

É no final do século XX que muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial, e então surgem as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos” (CARVAHO, 2003).

No Brasil, as garantias legais e os direitos das pessoas com deficiência estão descritos em quatro documentos principais, são eles, Estatuto da Criança e Adolescência (ECA), Lei de Inclusão, Lei Berenice Piana e Estatuto da Pessoa com Deficiência, todos esses documentos estão compostos por artigos que servem como parâmetro para que as instituições deem condições de igualdade de condições nos mais diversos lugares, que assim necessitem.

Com objetivo de reforçar e chamar a atenção dos pais, como agentes importantes na educação dos filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55 estabelece que é dever dos pais ou responsáveis e matricular seus filhos na rede regular de ensino como uma obrigatoriedade. É ainda no mesmo período que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) surgem como influência para formulação das políticas públicas de inclusão na educação. De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990. p3):

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) afirma ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O que entende-se por diversidade humana vai além das pessoas com deficiência, e sim, todos aqueles que fogem da homogeneidade, incluindo então as diferenças ligadas ao gênero, raça, etnia, religião e as desigualdades sociais.

Na política atual de educação especial é reafirmado o direito de todos os alunos, independentes de suas necessidades educacionais, o direito a frequentar o ensino regular, e ainda, o atendimento educacional especializado (AEE) definindo os alunos que serão atendidos pela modalidade de ensino educacional especializado no Brasil, dentre esses, estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria a qual faz parte a pessoa com autismo de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014).

Assim a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva afirma que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola

regular, com objetivo de atender as necessidades educacionais especiais de alunos com quaisquer deficiências transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007).

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR, POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL, COMPETÊNCIA SOCIAL e PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

As categorias foram especificadas de acordo com a temática que será abordada, para estas, escolheu-se a apresentação inicialmente em formato de tabela e logo em seguida serão descritos e discutidos de acordo com as questões julgadas mais pertinentes de cada categoria.

Tabela 01. ARTIGOS EXAMINADOS

| CATEGORIA | TÍTULO | OBJETIVO | AUTOR/ANO |
|--------------------------------------|--|--|---|
| PERCEPÇÃO DO PROFESSOR | A percepção do Professor e do tutor frente a inclusão da criança com autismo no ensino regular. | Investigar a percepção do professor e tutor sobre a inclusão de crianças com autismo no ensino regular | CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. 2015 |
| POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL | Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtorno do espectro autista. | Delinear as práticas de inclusão escolar e sociodigital desencadeadas pela interface de dispositivos móveis – <i>laptops e tablets</i> | SANTAROSA, Lucila Maria Costa; CONFORTO, Débora. 2015 |
| COMPETÊNCIA SOCIAL | Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um estudo de caso comparati vo. | Investigar o perfil de competência social de uma criança de pré-escolar com autismo | CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. 2012 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) | Pedro Gonçalves: Uma história de inclusão escolar | Proporcionar ao aluno Pedro Gonçalves um atendimento que considere as suas necessidades, elaborando um plano de AEE | ao MENEZES; Maria Roseane Gonçalves. 2013 |
|--|---|---|---|

Fonte: Própria

A categoria 1 – Percepção do Professor/Tutor discute sobre o estudo de Caneda e Chaves (2015), o qual foi feita uma investigação baseada na Análise do Discurso de uma Professora e uma Tutora, ambas com mais de dois anos de experiência, docentes de uma escola de ensino fundamental de Santa Maria. Utilizou-se como instrumento de coleta uma entrevista semiestruturada a partir de questões norteadoras, e em seguida foi construído o *corpus* discursivo da pesquisa a partir dos relatos. A análise foi realizada a partir de recortes que as autoras consideraram mais significativos, e então discutidos a partir das categorias estabelecidas anteriormente.

O estudo discorre sobre questões como o entendimento do Professor e Tutor sobre a temática inclusão, o saber sobre o autismo, a percepção da sua atividade docente frente ao aluno com autismo, a formação docente como meio para entender a educação inclusiva frente ao aluno com autismo e o significado da sala de aula para o aluno autista.

Os resultados do estudo de Caneda e Chaves (2015) refletem sobre um discurso confuso, inquieto e que sempre remete a um impasse quando confrontadas em relação a inclusão. O desconforto no ambiente escolar, e a falta de conhecimento em relação aos conceitos sobre o autismo, assim como uma angústia da Professora quando confrontada com o fracasso do processo de ensino-aprendizagem são discursos pertinentes em quase todas as questões.

A formação docente é relatada com insatisfação e escassez de estudos dessa natureza nos cursos de graduação, complementando com o fato dos estágios não coincidirem com a realidade encontrada nas escolas, e por vezes o saber se remete aos cursos especializados, palestras e material formativo, como relata Professora e Tutora.

O espaço de sala de aula é considerado um lugar de possibilidades para que ocorra a interação do aluno autista com a turma e fazê-lo se sentir igual aos demais, mas a falta de tempo para se dedicar mais ao aluno autista é um questionamento que traz lamentações da Professora. Já nos discursos da Tutora existe uma insatisfação em decorrência da sala não ter a amplitude e estrutura adequada.

As falas da Professora e Tutora remetem como ainda se faz complexa a educação inclusiva a partir de um ideal que já está pré-estabelecida. Os recortes das falas também indicam como a escola se mostra incomodada diante da alteridade. As participantes da pesquisa mostraram apenas sentimentos negativos e confusos quanto ao processo de inclusão, prevalecendo sempre as dificuldades e o não saber.

A categoria 2 – Políticas de Inclusão Digital trás reflexões sob o olhar do estudo de Santarosa e Conforto (2015), que utilizou-se de observação direta, análise documental, entrevistas e dinâmicas de grupo focal, através de enfoque exploratório e explicativo, empregando a técnica de análise textual discursiva, participaram da pesquisa três atuantes do programa “um computador por aluno” e três crianças com autismo.

Os resultados da pesquisa no que diz respeito a inclusão digital sugere um comportamento inacessível do aluno autista com o *laptop* educacional, que pode ser associado a problemas de acessibilidade tecnológica potencializados pelo próprio transtorno. Revelando assim um equipamento de difícil compreensão, pouco amigável e que apresentava um sistema operacional de múltiplas escolhas e configurações, causando assim um certo grau de abstração.

Os usuários com Autismo também mostraram dificuldades quanto a coordenação e efetivação dos processos com o uso do cursor do *mouse*, diferente do que aconteceu com o uso do *tablet*, já que ele apresenta um formato arquitetônico que permite que seja usado em lugares e posições diferentes, refletindo em uma resposta positiva para a hiperatividade e qualificação de estratégias de mediação.

A inclusão escolar e digital alerta para um descompasso das ações governamentais no que diz respeito a proporcionar aos estudantes da rede pública brasileira de ensino contextos e recursos que promovam a inserção econômica e sociocultural.

Nos discursos das professoras que atuaram como agentes de observação foi observado uma visão reducionista da escola como um simples tempo e espaço de socialização, não levando em consideração as especificidades dos estudantes com deficiência.

Na observação direta os resultados são ainda mais críticos. De acordo com as autoras Santarosa e Conforto (2015), “O olhar obscurecido pelo laudo que demarca e rotula as especificidades desses sujeitos de pesquisa, somado a aspectos econômicos e socioculturais do contexto familiar potencializaram a histórica lógica de exclusão de acesso aos benefícios sociais”.

As autoras referem-se à situação de exclusão de uma das alunas participantes da pesquisa, diferentemente do que ocorreu com os outros dois alunos, um que era filho da professora, e que por mais que apresentasse comportamentos de natureza obsessiva-compulsiva não construiu um impedimento de inclusão e permanência em sala de aula, e outro aluno, que por ter pais com formação superior que lutavam por seus direitos teve acolhimento unânime com os colegas. Já a aluna “excluída”, filha de pedreiro e diarista, teve seu déficit naturalizado pelos pais e professores. Essa situação mostra uma conquista fragilizada no contexto regulatório quanto ao direito de acesso e permanência em sala de aula, a partir de uma política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

O estudo realizado por Camargo e Bosa (2012), que compreende a Categoria 3 – Competência Social, em que participaram duas crianças, sendo uma com autismo e outra com desenvolvimento típico, da mesma faixa etária, sexo, grupo escolar e ambas as participantes do mesmo grupo escolar. Foi utilizada a versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social (ALMEIDA, 1997), que é um instrumento de medida ideográfico que permite avaliar as diferenças e semelhanças individuais a partir da identificação de padrões de organização do comportamento social, levando em conta os fatores de contexto e de desenvolvimento. Foi realizado ainda filmagens e análise da influência do contexto no perfil de competência social de cada criança.

Os resultados mostram que houve evidência de competência social na criança com Autismo, ao participar de atividades em grupo, ser solicitada pelos colegas, aceitar sugestões e pedidos dos outros, mostrar-se amigável, afetiva e disposta. Já nos aspectos da competência social em que ela diferiu da criança com Desenvolvimento Típico, essa diferença decorre mais em função da menor frequência/intensidade dos comportamentos sociais do que da sua própria ausência (CAMARGO E BOSA, 2012).

Nota-se ainda interessante que alguns comportamentos relacionados à agressão e desorganização não foram observados na criança com Autismo e a criança com Desenvolvimento Típico também demonstrou alguns comportamentos marcadamente dependentes em relação ao grupo, bem como de agressão e desorganização. Sobre a influência do contexto escolar, a expressão da competência social da criança com Autismo na sala de aula, comparada ao pátio, foi mais dificultada do que a da criança com desenvolvimento típico.

As diferenças observadas entre os contextos em alguns comportamentos da criança com Autismo demonstram a necessidade da implementação de práticas

pedagógicas que levem em conta as dificuldades da criança. Faz –se necessário fundamentar essa prática a partir de conhecimentos e recursos necessários, ficando claro o papel da escola, suas obrigações, apoio e cobrança por parte da família.

A categoria 4 –Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o estudo de Menezes (2013) traz toda a proposição do caso de um aluno de 11 anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental em escola regular, com laudo médico com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Através da técnica de observação e entrevista e posteriormente feita a narração e interpretação dos fatos e das falas, chegou-se a uma contextualização que se apresenta em dois pontos centrais como problemáticas, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, que foram as dificuldades observadas no contexto escolar para com o aluno. Um outro ponto importante na pesquisa está centrado na falta de preparo da professora atual do aluno, que reflete em uma insegurança da mesma e na falta de confiança por parte do aluno autista.

No que diz respeito ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) objetivado no estudo, teve como alvo proporcionar uma melhoria da prática pedagógica através de materiais que permitam a melhoria da comunicação, interação social e criatividade do aluno. O Professor do AEE será primordial no suporte ao aprendizado do aluno junto com o Professor regente, auxiliando nas estratégias que devem ser utilizadas em sala de aula, nos materiais que devem ser utilizados, participando junto ao aluno nas aulas de educação física e dando suporte teórico ao professor de sala de aula, ao professor de educação física, colegas de turma e equipe de coordenação da escola, levando em consideração o envolvimento da família do aluno autista.

Ainda que muitas vezes não esteja de forma explícita ou destacada na legislação, o PAEE ou Plano Educacional Individualizado (PEI) são apontados em várias entrelinhas, como na Resolução da CNE nº 2/2011 que indica que os professores capacitados devem entre outras atribuições “II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem”. A LDB em seu art. 59 destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A LBI, lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 em seu capítulo IV Art. 28. incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “ adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem

o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” para uma interpretação que associe a utilização do PEI ainda incube: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

O que se pode refletir, é que mesmo com as supervisões, avaliações e expectativas depositadas na educação para que ela se torne eficaz, em muitos cenários é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem deficiência ou necessidades mais complexas, mas, também, para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com deficiência esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI).

A avaliação desse planejamento deve ser realizada de forma processual, pelo professor do AEE, o professor regente, a pedagoga, a família e próprio aluno, considerando os aspectos da comunicação, interação social, afetividade e cognição, através de um registro logo após o término das aulas. Espera-se que o plano do AEE, juntamente com outras estratégias, aplicado alunos com TEA possibilite a melhoria do desenvolvimento escolar em todas as suas esferas e a inclusão social em todos os espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através que a busca para pôr em prática as políticas de inclusão no que diz respeito especificamente as crianças com autismo, se faz presente no ambiente escolar. É observado de maneira geral que as escolas ainda têm muitas barreiras que dificultam a inclusão do aluno autista, mas isso não é a novidade. Os discursos de professores, que destacam as incertezas e a vontade de mudar essa realidade, nos dá um fôlego para buscar práticas que garantam a permanência com excelência de alunos com deficiência na escola.

A busca através de descritores amplos e diante de poucos estudos encontrados que estivessem em acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa, mostram que a quantidade de estudos ainda é pequena, o que nos leva a refletir que a escassez desses estudos pode inclusive ser um fator para que os profissionais que estão na escola não

tenham a formação/informação suficiente para conduzir o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com autismo.

Assim, sugere-se um estudo mais amplo e denso, que possa subsidiar uma prática pedagógica inclusiva, que tenha objetivo de favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social do aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. Unpublished doctoral dissertation, Universidade do Minho. Portugal, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. Mentas únicas. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019. p. 7-191.

CAMARGO, Siglia Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. Aletheia, v. 46, p. 142-158, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. WVA, 2003.

DO ESTADO, Fundo Social de Solidariedade *et al.* Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, v. 24, p. 17-27, 2008.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GUIMARÃES, L. B. M., & Luz, T. M. da R. (2015). Construção do lugar geográfico de alunos com transtorno do espectro autismo em instituições públicas de ensino: contribuições da psicanálise. *Revista Geografia em Atos*, 2(2).

JERUSALINSKY, A., & Páez, S. M. C. (1999). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(9), (p.118-123). São Paulo, SP: USP – Instituto de Psicologia.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação para o futuro: psicanálise e educação. In: *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2007. p. 155-155.

MENEZES, Maria Roseane Gonçalves. Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar/A history of educational inclusion. *Sophía*, v. 1, n.15, p. 352-373, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MINAYO, MC de S. DESLANDES, SF; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, v. 30, 2007.

ROTHER, Edna Terezinha. *Revisión sistemática X Revisión narrativa*. 2007.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, SP. Vol. 21, n. 4 (out./dez. 2015), p. 349-366, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 1997.

SILVA, R.F *et al.* *Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994 [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, 1994.

UNICEF *et al.* *Declaração Mundial sobre Educação para todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtiem, 1990.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, HABILIDADES MOTORAS E COMPORTAMENTO DE MOVIMENTO – 24 HORAS

Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Paulo Felipe Ribeiro Bandeira, Hudday Mendes Da Silva, Mariana De Oliveira Duarte, Isaac De Oliveira Magalhães Silva e George Pimentel Fernandes

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado o mais frequente transtorno do desenvolvimento, crianças com TEA apresentam déficits motores que se manifestam antes dos 3 anos de idade, fazendo necessário diagnóstico e intervenção precoce para possibilitar e acelerar o aprendizado de acordo com a faixa etária de referência. As Diretrizes do Comportamento de Movimento – 24 horas consideram que 24 horas saudáveis necessitam de atividade física; horas de sono ininterrupto ou considerado de boa qualidade e diminuir ao máximo o comportamento sedentário em frente a telas. O trabalho tem como objetivo revisar na literatura os conceitos e resultados de pesquisas sobre as Habilidades Motoras e Comportamento de Movimento - 24 horas em crianças com Transtorno do Espectro Autista. O trabalho caracteriza-se como uma revisão narrativa, foram examinados artigos, teses, dissertações e livros que pudessem trazer colaborações ao estudo através de consulta em bases de dados e bibliotecas virtuais. Para apresentação dos resultados buscou-se dialogar sobre a relação entre os temas pesquisados. A partir dos resultados encontrados, podemos asseverar que, crianças com autismo possuem grandes probabilidades de apresentar déficit nas habilidades motoras de locomoção e manipulação, as pesquisas que destacam o cumprimento das diretrizes para o comportamento de movimento de 24 horas em crianças com desenvolvimento típico apresentam-se em ascendência em todo o mundo, mas quando relacionado a crianças com desenvolvimento atípico, em destaque, crianças com TEA ainda é um campo muito escasso. Sugere-se novas pesquisas que estabeleçam uma relação das habilidades motoras fundamentais e comportamento de movimento – 24 horas em crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Habilidades motoras; Comportamento de Movimento

INTRODUÇÃO

Autismo é uma palavra englobada no Transtornos do Espectro Autista (TEA) e já teve várias denominações como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de *Asperger* (APA, 2014). O TEA é considerado o mais frequente transtorno do desenvolvimento, trazendo um alto impacto pessoal, familiar e social (FOMBONNE, 2009), levando ainda em consideração o alto custo financeiro, humano e social, já que essas crianças frequentam muito mais os serviços de saúde.

De acordo com Fournier *et al.* (2010), uma característica potencial do indivíduo com TEA é o déficit nas habilidades motoras fundamentais (HMF), fazendo-se necessário um acompanhamento interventivo, envolvendo a coordenação motora. O termo HMF está relacionado ao domínio motor, definido como uma atividade motora comum que tem por finalidade ser base para uma atividade mais avançada como, correr, pular, jogar, entre outros (LOGAN *et al.*, 2018). Geralmente antes dos 3 anos de idade os déficits motores se manifestam, e quanto mais precoce for esse diagnóstico e iniciado um processo interventivo, maiores as possibilidades de acelerar o aprendizado e se aproximar das habilidades de acordo com a sua faixa etária.

Entendendo que o atraso nas capacidades motoras e déficits de coordenação podem limitar a interação com o mundo físico e social, a criança com TEA apresenta uma resistência maior para praticar atividades físicas coletivas, seja ela no contexto escolar, nas aulas de educação física, em atividades extras estruturadas ou mesmo nas brincadeiras dentro do contexto familiar, que envolvam a aproximação de pares, fato este que estimula ainda mais um comportamento sedentário, o que aumenta riscos a saúde da criança e eleva os níveis de obesidade. Dentro desta perspectiva Barnett *et al* (2009) em estudo afirma que as habilidades de controle de objetos na infância foram associadas a uma maior probabilidade de atividade física vigorosa e um engajamento maior em atividades na fase posterior a infância.

É reconhecendo a saúde de uma forma multietiológica que a Organização Mundial de Saúde (OMS), propõe as mais recentes diretrizes de movimento – 24 horas. As diretrizes fornecem quantidades de tempo recomendadas, em um período de 24 horas, para que crianças e jovens utilizem para realizar atividade física, tempo de tela e tempo

de sono, com tempo pré-estabelecido para que haja benefícios evidentes de um estilo de vida saudável (WHO, 2020).

As diretrizes propõem a necessidade um novo paradigma de movimento, em que possam integrar-se de todos os comportamentos de movimentos que perdurem um dia inteiro. Os comportamentos incentivados a crianças pequenas e jovens incluem movimentos que permitam suar, andar, dormir e sentar, porém em quantidades certas para que se obtenha 24 horas saudáveis (TREMBLAY *et al.*, 2016). Assim, as 24 horas saudáveis necessitam de atividade física; horas de sono ininterrupto ou considerado de boa qualidade e diminuir ao máximo o comportamento sedentário em frente a telas (TREMBLAY *et al.*, 2016; WHO, 2020).

Considerando este panorama, procura-se entender melhor qual a relação entre as habilidades motoras e o comportamento de movimento de 24 horas em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista? O trabalho tem como objetivo revisar na literatura os conceitos e resultados de pesquisas sobre as habilidades motoras e comportamento de movimento - 24 horas em crianças com Transtorno do Espectro Autista.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa, para Rother (2007, p.1):

[...] as revisões narrativas são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico contextual [...]. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor.

Nesta revisão não se utilizou critérios explícitos e sistemáticos, a fim de esgotar fontes, foram examinados artigos, teses, dissertações e livros que pudessem trazer colaborações ao estudo através de consulta em bases de dados e bibliotecas virtuais, na busca de trabalhos que pudessem contribuir para atender ao objetivo elencado. Não foi

determinado corte temporal e a busca foi realizada durante os meses de agosto a dezembro de 2020.

Para apresentação dos resultados buscou-se debater os temas pesquisados, através de um diálogo, em que pudesse perceber a relação entre as Habilidades Motoras, Comportamento de Movimento – 24 horas e o Transtorno do Espectro Autista.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, HABILIDADES MOTORAS E COMPORTAMENTO DE MOVIMENTO – 24 HORAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual se manifesta nos primeiros anos de vida, ainda antes do ingresso a escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional (DSM5, 2014). De acordo com Zanon; Backes e Bosa (2014), o TEA é caracterizado como um transtorno invasivo do desenvolvimento, onde a pessoa apresenta dificuldade de interação e convivência com a sociedade. Mesmo com grandes avanços tecnológicos não se sabe ao certo, como se desenvolve esse transtorno. Estudos apontam que 90% das pessoas que apresentam TEA estão ligados a fatores genéticos, e apenas 10% estariam relacionados com o ambiente (FOMBONNNE *et al*, 2016).

Segundo Orrú (2012) e Ferreira (2017) autismo é uma palavra de etimologia grega, que significa “por si mesmo” e é utilizado na área da psiquiatria para denominar um indivíduo com comportamentos voltados para si próprio. Ferreira (2017) diz que os primeiros relatos sobre autismo começaram a ser discutidos em 1943, pelo médico Leo Kanner com o artigo do mesmo: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (“*Autistic Disturbances of Affective Contact*”). De acordo com Teixeira (2017, p. 29):

O DSM-5 (American Psychiatry Association, 2014) descreve os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como representado por um *continuum*

único de prejuízos, com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos.

A gravidade do TEA baseia-se no prejuízo da comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento, e é distribuído em três níveis, que se diferenciam levando em consideração o apoio que a pessoa com TEA necessita. Vale ressaltar que essas categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para provisão de acompanhamentos, estes devem se basear de forma individual, levando em consideração as prioridades e metas pessoais. Assim, os níveis de gravidade do TEA para APA (2014, p.96):

Nível 1: Exigindo apoio muito substancial - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e res- posta mínima a aberturas sociais que partem de outros(...) Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas.

Nível 2: Exigindo apoio substancial - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e res- posta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros (...) Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.

Nível 3: Exigindo apoio - Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros (...) Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Porém, entende-se que que essa separação em níveis descreve apenas de maneira sucinta, já que o indivíduo pode transitar dentro deste nível, ou mesmo entre os níveis, dependendo das intervenções que é exposto. Vale ainda ressaltar que a determinação de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde as observações atuais sobre o indivíduo com TEA. As potencialidades necessitam de um trabalho amplo para que se alcance o objetivo de desmistificar algumas características já

pré-determinadas, considerando as dificuldades centrais como a dificuldade de interação e de convivência da pessoa com TEA.

A criança com TEA está sujeita a atrasos no seu desenvolvimento motor (habilidade motoras grossas e finas), tais déficits já são evidenciados precocemente e devem ser postos para programas de intervenção precoce (MATSON *et al.*, 2010). Rosa Neto *et al.* (2010,) evidenciou em sua pesquisa que atividades lúdicas podem apresentar ganhos motores (motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial e temporal), assim pode-se utilizar de práticas pedagógicas que envolvam a ludicidade com objetivo de além de ganhos motores, estimular a imaginação, a afetividade e a socialização da criança com seus pares.

Green *et al.* (2009), evidenciou que, 79,2% das crianças diagnosticadas com TEA apresentam déficit motor e necessitam de intervenção, levando em consideração a população inglesa. Whyatt e Craig (2012), apontam comprometimentos motores (equilíbrio e habilidades com bola) e dificuldades de compreensão em relação a instrução das tarefas em crianças com TEA, o que pode ser considerado como um ponto importante a ser explorado.

No diagnóstico de TEA é levado em consideração os déficits característicos de comunicação social (verbal e não verbal) e comportamentos repetitivos e estereotipados (DSM-V, 2014), porém estudos já demonstram a relação entre os prejuízos sociais e problemas com destreza manual (HIRATA *et al.*, 2014). Nesse contexto, afirma-se uma conexão entre o desempenho motor, a linguagem e a cognição (WILSON *et al.*, 2018).

Em estudo de Lloyd *et al.* (2013), onde tem por objetivo de descrever e comparar a capacidade motora e global de 162 crianças com TEA, os resultados mostraram que habilidades motoras grossas e finas apresentam déficits e chamam a atenção que esse quadro pode progredir de acordo com a idade do indivíduo. Já em pesquisa realizada por Whyatt & Craig (2012) com objetivo de avaliar as habilidades motoras globais e finas de crianças com TEA em comparação com crianças com desenvolvimento típico, os resultados revelam que somente em duas habilidades das crianças com TEA, pegar a bola e equilíbrio, foram encontrados déficits.

Segundo Silva Júnior (2012), ao avaliar o perfil motor de crianças com TEA de idade de 7 a 14 anos através do teste de coordenação corporal para crianças - *Körperkoordinationstest Für Kinder* (KTK), as crianças apresentaram um atraso no

desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, que foi associado a habilidades motoras consideradas essenciais para a autonomia da vida diária. Já no estudo de Dowell, Mahone e Mostofsky (2009), que tinha um de seus objetivos examinar as contribuições do conhecimento postural e habilidade motora básica para a dispraxia no autismo, ao analisar 37 crianças com TEA por meio do teste PANESS, observou-se que as crianças com TEA mostraram piores habilidades motoras básicas, movimentos repetitivos significativamente mais lentos quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico.

Com objetivo de investigar os perfis de desenvolvimento e determinar a relação entre a função social e a motricidade, Hsu *et al.* (2004), avaliou 32 crianças através dos prontuários médicos, percebeu que a coordenação motora grossa e fina são menos comprometidas que as funções de comunicação e funções sociais. Os índices que apontam baixos níveis de habilidades motoras podem estar relacionados a outros comportamentos. É o que afirma Martins *et al* (2020), onde em seus achados pôde concluir uma associação positiva quando se avalia as habilidades motoras fundamentais com o comportamento de movimento de 24 horas.

Sobre o comportamento de movimento – 24 horas, as recomendações das diretrizes de movimento – 24 horas apontam que, para pré-escolares (3-4 anos) 24 horas saudáveis durante o dia é considerado quando: 1. Tempo igual ou maior de 180 minutos de Atividade Física (AF), incluindo durante o dia pelo menos 60 minutos de jogo energético; 2. Tempo menor ou igual a 01 hora de tempo sedentário de tela, sendo incentivado esse tempo sentado em momentos de leitura ou contação de história e 3. Tempo que varie entre 10 e 13 horas de sono de boa qualidade, nesse tempo pode ser incluído um cochilo, tendo horários consistentes entre dormir e acordar (WHO, 2019).

Já para crianças e jovens de 5 a 13 anos, as diretrizes se apresentam da seguinte maneira: 1. Mínimo de 60 minutos por dia de AF moderada ou vigorosa, necessitando envolver diversidade de atividades aeróbicas, com atividades mais vigorosas com objetivo de ganho de massa muscular e óssea em pelo menos 3x por semana; 2. Várias horas de atividade físicas leves, apresentando-se de maneira variada e de maneira estruturada ou não; 3. De 09 a 11 horas de sono ininterrupto e 4. Não mais de 02 horas por dia de tempo de tela (TREMBLAY *et al.*, 2017; WHO, 2020). As Diretrizes chamam a atenção para substituir o tempo sedentário na frente das telas por atividades com maior gasto energético, como atividades ao ar livre e preservar o sono suficiente, com objetivo

de se obter maiores benefícios à saúde. Consideram-se importantes os dados que apontam para um número considerável da população infantil e infanto-juvenil, os quais não seguem estas diretrizes e aponta-se que esses comportamentos são repercutidos ao longo da vida do indivíduo (MARTINS *et al.*, 2020).

Crianças com TEA apresentam-se com maior preferência a telas (RUSSELL, 2018; EVERSOLE *et al.*, 2016; STANISH *et al.*, 2015), fato este que aumenta a probabilidade de níveis de sedentarismo elevado. Na criança com TEA o sono apresenta-se em casos, de maneira problemática, podendo persistir até a adolescência. Estudos associam essa problemática do sono com aumento dos comportamentos inadequados, momentos de auto agressão e agressão física a terceiros, além de irritabilidade, desatenção e hiperatividade (JOHNSON *et al.*, 2018; MAZUREK; SOHL, 2016).

Assim, as intervenções devem estimular diversas áreas como, a autonomia, a cognição, socialização, comunicação, comportamento, competências educacionais e motoras. É com objetivo de minimizar características inerentes a esse público que diversas intervenções são utilizadas como aporte, dentre elas, a psicomotora, farmacológica, psicoeducativas, fonoaudióloga e terapêuticas.

Crianças com TEA podem apresentar características como, comportamento rígido, movimentos repetitivos e uma baixa atividade exploratória, refletido em um brincar empobrecido e um potencial imaginativo prejudicado. Tais comportamentos não favorecem a exploração do brincar, já que limita a um brincar isolado e disfuncional, na maior parte das vezes não permitindo a interferência de outras crianças. Refletindo acerca do brincar como intervenção lúdica com crianças com TEA, a reflexão de Cipriano e Almeida (2016) aponta que, o brincar traz inúmeros benefícios para as crianças como: favorecer a formação de vínculos afetivos; estabelecer o aprofundamento das relações; ampliar a comunicação e compreensão; melhorar a expressão de sentimentos e insatisfação e possibilitar uma maior qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão que percorreu todo o trabalho podemos asseverar que, crianças com autismo possuem grandes probabilidades de apresentar déficits nas habilidades motoras de locomoção e manipulação. Estes déficits são observados ainda na primeira infância, e podem progredir ao longo da vida, trazendo prejuízos que se relacionam as atividades de vida diária e comprometimento de habilidades para comunicação social.

As pesquisas que destacam o cumprimento das diretrizes para o comportamento de movimento de 24 horas em crianças com desenvolvimento típico apresentam-se em ascendência em todo o mundo, mas quando relacionado a crianças com desenvolvimento atípico, em destaque, crianças com TEA ainda é um campo muito escasso. Isso pode ser justificado pelas diretrizes da Organização Mundial de Saúde ainda serem consideradas documentos relativamente novos.

Entendendo que crianças com TEA podem apresentar baixo desempenhos das habilidades motoras fundamentais e que estes baixos desempenhos podem gerar comportamentos considerados não saudáveis como, o aumento do tempo sedentário, dificuldades de socialização e de se envolver em atividades físicas e esportivas coletivas, sugere-se que além de estudos que possam fornecer dados sobre a relação do desempenho de habilidades motoras fundamentais e comportamento de movimento -24 horas, que estudos de intervenção precoce sejam realizados com esse público em questão, dando-lhes a oportunidade de inserção em atividades que favoreçam um estilo de vida mais ativo.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5. 5ª ed. 2014.

BARNETT, Lisa M. et al. Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, Filadélfia, v. 44, p. 252-259, 2009

CIPRIANO, Monera Sampaio; DE ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação*, v. 2, n. 11, p. 78-91, 2016.

DOWELL, Lauren R.; MAHONE, E. Mark; MOSTOFSKY, Stewart H. Associations of postural knowledge and basic motor skill with dyspraxia in autism: implication for abnormalities in distributed connectivity and motor learning. *Neuropsychology*, v. 23, n. 5, p. 563, 2009.

EVERSOLE, Megan et al. Leisure activity enjoyment of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 46, n. 1, p. 10-20, 2016.

FERREIRA, RFA. Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: O desafio da formação de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. 160 p.

FOMBONNE, Eric. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, v. 65, n. 6, p. 591-598, 2009.

FOMBONNE, Eric et al. Prevalência de transtornos do espectro do autismo em Guanajuato, México: The Leon survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, n.5, pág.1669-1685, 2016.

FOURNIER, Kimberly A. et al. Decreased static and dynamic postural control in children with autism spectrum disorders. *Gait & posture*, v. 32, n. 1, p. 6-9, 2010.

GREEN, Dido et al. Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 51, n. 4, p. 311-316, 2009.

HIRATA, Shogo et al. Relationship between motor skill and social impairment in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, v. 60, n. 4, p. 251-256, 2014.

HSU, Hung-Chih et al. The relationship of social function with motor and speech functions in children with autism. *Chang Gung Medical Journal*, v. 27, n. 10, p. 750-757, 2004.

JOHNSON, Cynthia R. et al. Exploring sleep quality of young children with autism spectrum disorder and disruptive behaviors. *Sleep medicine*, v. 44, p. 61-66, 2018.

LLOYD, Meghann; MACDONALD, Megan; LORD, Catherine. Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, v. 17, n. 2, p. 133-146, 2013.

LOGAN, Samuel W. et al. Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of sports sciences*, v. 36, n. 7, p. 781-796, 2018.

MARTINS, Clarice Maria Lucena de et al. Association between compliance with the 24-hour movement guidelines and fundamental movement skills in preschoolers: A network perspective. *International journal of environmental research and public health*, v. 17, n. 15, p. 5443, 2020.

MATSON, Johnny L. et al. Motor skill abilities in toddlers with autistic disorder, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, and atypical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 4, n. 3, p. 444-449, 2010.

MAZUREK, Micah O.; SOHL, Kristin. Sleep and behavioral problems in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 46, n. 6, p. 1906-1915, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, p.169, 2012.

ROSA NETO, Francisco et al. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano, v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisión sistemática X Revisión narrativa. 2007.

RUSSELL, SM. Hobby preferences and physical activity participation among children with and without autism spectrum disorder. Thesis. Faculty of Humboldt State University, 2018.

SILVA JÚNIOR, L.P. Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife – PE. Campina Grande, 2012. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, 2012.

STANISH, Heidi et al. Enjoyment, barriers, and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 32, n. 4, p. 302-317, 2015.

TREMBLAY, Mark S. et al. Canadian 24-hour movement guidelines for the early years (0–4 years): an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. BMC public health, v. 17, n. 5, p. 1-32, 2017.

TREMBLAY, Mark S. et al. Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, v. 41, n. 6, p. S311-S327, 2016.

WHO. WHO Guidelines Approved by the Guidelines Review Committee. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization, 2019.

WHO et al. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance. 2020.

WHYATT, Caroline P.; CRAIG, Cathy M. Motor skills in children aged 7–10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, v. 42, n. 9, p. 1799-1809, 2012.

WILSON, Rujuta B.; ENTICOTT, Peter G.; RINEHART, Nicole J. Motor development and delay: advances in assessment of motor skills in autism spectrum disorders. Current opinion in neurology, v. 31, n. 2, p. 134-139, 2018.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NARRATIVA

Mauro José De Souza

RESUMO: Esta pesquisa de natureza bibliográfica pretendeu compreender, a partir dos autores aqui citados, como discutem as políticas educacionais que orientam a formação continuada de professores na educação superior brasileira e seus reflexos no desenvolvimento dos processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição da professoralidade destes docentes. Se orientou pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da Pedagogia Universitária, o desenvolvimento de seus processos identitários e a pesquisa narrativa. Compreendendo a formação continuada como uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente, num permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente e a pesquisa narrativa como uma metodologia com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, procurou estabelecer o lugar das narrativas na constituição dos processos identitários de docentes universitários e relacioná-los às políticas de formação em curso. Conclui-se que, para ter em conta a formação contínua do docente nesta perspectiva, torna-se necessário repensar as bases das políticas de formação vigente e dos processos em curso, reconsiderando o entendimento acerca das concepções fixas de identidade que operam com base nas acepções de ciência e educação com vínculo na modernidade, no sentido de sua superação.

Palavras-chave: Formação Continuada na Educação Superior, Processos Identitários, Pesquisa Narrativa.

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo de rápidas e profundas mudanças, em que somos a todo tempo atropelados por práticas sociais e modos de vida que se alteram em uma crescente velocidade e intensidade. De acordo com Veiga Neto (2020), consciente ou inconscientemente, estamos mergulhados na emergência de novos e perturbadores contextos sociais, políticos e culturais que necessitam ser entendidos em sua materialidade:

Ele [o mergulho] deve ser entendido como o resultado de variadas circunstâncias históricas que acabaram por engendrar, em âmbito planetário, os cenários sociais, econômicos e culturais contemporâneos. E é justamente por isso que, se quisermos mitigar ou contornar os indesejáveis efeitos do mergulho, antes de tudo é preciso conhecer, tanto quanto possível, aquelas circunstâncias históricas que fizeram do mundo o que ele é na atualidade. (VEIGA NETO, 2020, p. 13)

Tentemos, pois, uma imersão na materialidade do contexto socio-histórico-social a que estamos mergulhados, tendo como premissa a indissociável condição que atravessa a educação e a prática social, num processo em que suas imbricações se configuram como processos em permanente composição de sentidos e significados.

Na direção deste entendimento, pactuamos que a organização do trabalho pedagógico, assim como a formação de docentes e a constituição de seus processos identitários, configuram-se como ações complexas, contínuas e progressivas, não se restringindo à autorregulação, estruturando-se a partir de mecanismos relacionados a instâncias superiores, as quais, no exercício do poder, estabelecem determinadas diretrizes políticas, sociais e culturais segundo seus interesses e sob os quais os sistemas de educação são ordenados.

Tendo em vista que, pela sua própria natureza toda prática pedagógica é social e toda prática social envolve uma condição pedagógica de não neutralidade, Cunha (2020, p. 148) assegura que “as práticas sociais não se dão em um vazio, mas constituem-se no contexto dos aparatos organizacionais que as protagonizam e instituem-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes”.

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes instituídas alinhadas aos processos de globalização e mundialização vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores. A Universidade, enquanto instituição social responsável pela construção do saber científico e pela promoção de sua interface com a sociedade, embora não se furte ao debate e à

produção de conhecimentos, vem sofrendo constantes ataques à legitimação de sua função, muitas vezes colocando em xeque sua autonomia enquanto instituição educativa (PAVÃO E CASTRO, 2016).

Nesse sentido, mesmo gozando de autonomia institucional, aprisionadas nas políticas de precarização do ensino e do Estado mínimo, as universidades têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica continuada e na institucionalização de programas e políticas públicas de formação continuada de seus docentes, salvo nas ocasiões em que atrelam esta formação à legitimação de estágios probatórios de docentes iniciantes na universidade (BERALDO, SILVA e VELOSO, 2007; CASAGRANDE, 2020). Quando da implementação de programas desta natureza, historicamente têm-se buscado uma tendência a abordagens tradicionais que aproximam estes processos das concepções modernas de educação, privilegiando padrões de objetividade e universalidade, no interior dos quais a cultura é pensada como adjacente (SARAMAGO, LOPES e CARVALHO, 2016).

Este estudo de natureza bibliográfica e exploratória, se orienta pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da Pedagogia Universitária, o desenvolvimento dos processos identitários destes professores e a pesquisa narrativa. Compreendemos a pedagogia universitária, como aquela atenta para a formação docente que se destina ao exercício pedagógico profissional no âmbito da educação superior e que vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos em curso (LEITE, 2006; CUNHA, 2020).

A formação continuada de professores é compreendida aqui como apenas uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999; ALMEIDA, 2021), sendo atravessada por processos de identificação intermináveis, na ação contínua e permanente que se (re)configura no próprio processo, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e da reflexão sobre estas (IMBERNÓN, 2009). As bases que a ancoram se constituem como um permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente que articula a um só tempo a teoria e a prática, ensino e pesquisa, absorvendo não apenas o conteúdo específico, mas o conteúdo pedagógico, de modo a ressignificar constantemente a prática de ensino e os processos identitários dos docentes envolvidos (BERALDO, SILVA e VELOSO, 2007; IMBERNÓN, 2009).

No tocante ao desenvolvimento da profissionalidade docente, ISAIA (2000, p.22) infere: “A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam [...]”. Nessa perspectiva, concebemos os processos de identificação como aqueles que envolvem uma multiplicidade de sentidos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res)significar o ensino e o mundo na incessante significação dos processos identitários docentes. Nesse movimento permanente, as perspectivas de identidades até então essencialistas, fixas e centralizadas são colocadas em xeque por uma política de identidade que passa a valorizar a subjetividade e o descentramento, contrários à ideia de início-meio-fim (HALL, 2020; BAUMAN, 2005; DUBAR, 2009).

Na abordagem de pesquisa narrativa que concebemos, o estudo das experiências é visto como história, onde as narrativas constituem-se ao mesmo tempo fenômeno estudado e processo metodológico. Uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (CONNELLY e CLANDININ, 2015).

A docência universitária, a julgar pela complexidade inerente às relações que a permeiam, ainda se apresenta como uma espécie de caixa de segredos. Resultante de uma omissão histórica no interior das políticas públicas que a regula (CARVALHO, 2007), ainda não figura como protagonista no debate e na produção acadêmica, embora nas últimas décadas tenham sido profícuos os estudos e discussões sobre a natureza e função do docente na educação superior. Não obstante, esta área de estudos ainda não possui uma formação sólida no tocante à produção científica, sendo os estudos nesta temática ainda poucos, isolados e descontínuos (MOROSINI, 2000). Embora esta afirmação tenha se dado a mais de vinte anos, em muitos aspectos estas ideias permanecem atuais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96) e de estreitamentos dos vínculos entre a educação e as políticas internacionais, expressos inclusive na criação do estado avaliativo, e considerando que a própria LDB tenha se privado de discutir esta questão, vai ocorrendo uma gradativa pressão sobre a formação dos professores universitários, inclusive didática. A década de 1990 representou um período profícuo para o desenvolvimento das políticas sociais e econômicas da chamada agenda neoliberal (CARVALHO, 2007). Esta nova ordem global de diminuição dos investimentos do Estado nas políticas sociais (HARVEY, apud ZAMORA e LESSA, 2019; SHIROMA, 2021; LINDOSO e

SANTOS, 2019) apontam, em consequência, para uma nova ordem educativa, marcada pela associação de suas políticas às tendências de mercado, acirrando o conflito entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento (ANTUNES, 2018).

A partir da instituição de um Estado avaliador, de ascendência regulatória inerente aos interesses de grandes conglomerados multinacionais, a educação superior no Brasil passa a ser regulada pelos mesmos impulsos. Neste contexto, condicionada diretamente aos interesses das agências internacionais de fomento, a formulação e implementação das políticas públicas para o ensino superior no Brasil tem demonstrado aproximações com ações desiguais de atores que tem revelado o jogo estratégico do poder nos acordos políticos que muitas vezes culminam em processos de acomodação que atendem a interesses diversos na esfera política e social. Quando a política educacional de um país abre espaço para a inserção e atuação de organismos internacionais nas políticas nacionais, permite que estes organismos passem a regular as políticas sociais e educacionais. Este poder regulatório impacta diretamente no estabelecimento de políticas públicas, e no caso em questão, nas políticas de formação de professores (MOROSINI e MENTGES, 2020)

Embora o modelo histórico primordial da educação superior no Brasil estivesse pautado na formação profissional, a partir das décadas de 1960 e 1970 em atendimento a um modelo desenvolvimentista que fundamentou as políticas públicas neste período, passa a ser reconhecida como potencial espaço para a produção de conhecimento, vinculado ao fortalecimento do Estado nacional (CUNHA, 2000).

De maneira geral, este modelo estrutural tem dirigido uma formação de professores na educação superior tendo a pesquisa como base e os programas de pós-graduação stricto-sensu locus privilegiado de desenvolvimento, que a partir deste recorte, estimula a docência como atividade científica e a formação do professor universitário como investigador especialista (ALMEIDA, 2013). Desse modo, a formação do professor universitário como um pesquisador acaba por se tornar uma base construtora do perfil deste profissional, numa visão dicotômica que em última instância segrega o ensino da pesquisa, atribuindo à segunda o protagonismo (CUNHA, 2000).

O problema não reside na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento hegemônico que se instala, o qual dá suporte ao paradigma da ciência moderna e fortalece o domínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano, e a valorização da objetividade científica e das verdades universalizantes, projetando uma visão de

identidade como algo fixo, essencialista e centralizada e afastando do mundo acadêmico a viabilidade de ações de ensino a partir das subjetividades.

Tendo em vista que este alijamento interfere negativamente num formato de educação que valoriza a prática social, a intersubjetividade e a multiculturalidade, alguns questionamentos emergem deste cenário: Quais os reflexos das políticas públicas atuais para a educação superior no tocante à formação continuada do docente universitário e de sua subjetividade, e em que medida interferem na qualidade de sua prática de ensino? As narrativas docentes poderiam representar atravessamentos potentes e possíveis rumo a um processo emancipatório que auxilie na constituição dos processos identitários dos docentes na educação superior a partir das experiências vividas?

Esta pesquisa bibliográfica exploratória, recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, toma como investigação compreender como os autores aqui citados discutem as temáticas acerca das políticas educacionais para a formação continuada de professores da Educação Superior e seus reflexos no desenvolvimento dos processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição desta professoralidade.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, buscou através de uma revisão de literatura, e a partir da produção teórica disponibilizada sobre o assunto, estabelecer uma interlocução, entre os principais aspectos discutidos e pesquisados atualmente que circundam as temáticas balizadas pelas políticas educacionais de formação, a formação continuada de professores na educação superior e a pesquisa narrativa, demonstrando suas interfaces com a constituição e significação identitária dos docentes envolvidos.

Conforme sinalizado anteriormente, trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, que tem como objetivo investigar os processos de institucionalização da formação continuada do professor que atua na educação superior, à luz das políticas públicas de formação e suas interlocuções com a pesquisa narrativa e os processos identitários destes docentes. Nesse sentido, neste recorte específico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ampla sobre a temática, utilizando como descritores de busca a formação

continuada de professores na educação superior, processos identitários, pesquisa narrativa e políticas de formação.

Os artigos e trabalhos encontrados foram submetidos a uma avaliação prévia para sublinhar a especificidade do conteúdo, e subsidiar a escrita deste artigo, bem como assistir à pesquisa maior doutoral anunciada.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: PRINCÍPIOS QUE SE ATENUAM

Embora a necessidade de formação docente tenha sido preconizada por Comenius, no século XVII, o início do processo de valorização da instrução escolar ocorreu somente ao final da Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a criação das Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores. (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011). No Brasil, a preocupação com a formação docente surge de maneira evidente após a independência, com a organização da instrução popular, num contexto em que a educação ainda era privilégio de poucos (SAVIANI, 2005), e cuja trajetória tem sido marcada por contradições inerentes ao agenciamento externo, ligado predominantemente a interesses político-culturais nem sempre alinhados às reais necessidades educacionais.

A democratização e ampliação do acesso à educação superior no Brasil, iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, contribuiu para um cenário marcado por contradições, pressões, regulações e controles, no qual se encontram nossas instituições de educação superior na atualidade. Neste contexto, estas buscam alternativas à qualificação de suas ações formativas. No entanto, embora possuam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual, grande parte destas ações tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (PENSIN, 2014).

Não resulta inédito que as políticas públicas reguladoras da educação superior ainda apontem para a pós-graduação stricto-sensu como sendo a instância formadora do docente universitário. Também não reverte segredo que estas instituições ainda têm predileção pela pesquisa em prejuízo do ensino. No sentido de exacerbar esta sentença, a omissão da legislação

sobre quem forma o formador se torna um complicador a mais. À mercê de seus próprios objetivos institucionais e da permanente e cada vez mais acirrada corrida na direção do atendimento às exigências dos órgãos de autorização, fomento e avaliação, para garantir a própria sobrevivência dos cursos e programas, a formação do docente universitário fica relegada a segundo plano.

Para Mantovani e Canan (2015, p.140): “a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação”. Considerando esta omissão, os processos de formação continuada de docentes da educação superior apresentam-se historicamente ‘invisíveis’, ocultados ou silenciados pela própria legislação educacional. Nesta perspectiva, quase sempre são associados a um “[...] paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como um processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. (SILVA, 2017, p. 115).

O principal amparo legal desta formação centra-se na Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB - Lei n. 9394/96), que não estabelece diretamente orientações para a formação pedagógica do docente no ensino superior, indicando apenas que esta formação fique a cargo das iniciativas das instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, preferencialmente mestrados e doutorados, com ênfase neste último (BRASIL, 1996). Exemplos desta realidade podem ainda ser percebidos nas resoluções CNE/CP n. 2/2015, que trata da formação de professores, tendo sido alterada pela resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui a base comum curricular para a educação.

Para além do entendimento sobre as questões políticas adjacentes, no tocante à formação continuada de professores da educação superior, as obscuridades permanecem nestas resoluções, sendo um tema tratado apenas superficialmente, reiterando o papel dos mestrados e doutorados na formação deste profissional (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019). O Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece para a educação brasileira diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2015), embora traga nas metas 12, 13 e 14 aspectos relativos à Educação Superior e proponha alguns avanços na qualificação da prática docente neste âmbito, se resulta questionável face aos “desinvestimentos” nas políticas educacionais percebidas nos últimos anos, materializada por contingenciamentos de verbas destinadas às Universidades públicas em nosso país, dentre outros fenômenos relacionados à precarização da educação nacional. Como agravante ostensiva desta situação, a formação

permanente do docente na Educação Superior figura à margem do PNE (CASAGRANDE, 2020), seguindo a mesma linha de outros documentos oficiais, os quais em tese, deveriam priorizá-la, como por exemplo a própria LDB.

Um olhar ampliado nos permite inferir que o problema se constitui anteriormente à formação continuada e perpassa a formação inicial de professores e a própria contratação de professores para a Educação Superior. De modo mais específico nas licenciaturas, onde deveriam atuar como formador do formador.

Uma das realidades que o processo de expansão e interiorização das universidades expôs foi a carência de docentes qualificados para atender a esta demanda, sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos do país, além de ostentar uma crescente precariedade do ensino, oriunda desta amplificação (SGUISSARDI, 2006; SILVA JR.; OLIVEIRA e MANCIBO, 2006; UNESCO, 2003). A nova demanda advinda desta expansão acaba por induzir novas reflexões sobre a formação profissional do professor universitário, assim como provocar novas significações para a constituição de sua professoralidade. A contratação de professores qualificados para atender esta demanda emergente nem sempre conseguiu ir além da seleção pela competência técnica, produção científica e envolvimento com a pesquisa, ficando a habilidade para o ensino relegada a segundo escalão. Esta situação produz impactos na formação universitária, assim como na formação continuada destes professores.

Num sentido distinto, apresentamos ainda outro complicador que amplifica esta reflexão. Sabe-se que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o lócus de atuação do professor (MOROSINI, 2000). Temos no Brasil uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior, assim como diferentes organizações acadêmicas que atribuem à docência diferentes valores e funções¹. A cultura institucional e dela decorrente a política que desenvolve produz reflexos diretos na docência universitária. A depender da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente, assim como a construção de sentidos para sua prática docente.

Resultante deste cenário, corroboramos com Cunha (2020), quando afirma que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores com identidades múltiplas e

¹ Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades. Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. E ainda, dependendo da mantenedora, se governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes e com condicionantes diversos (MOROSINI, 2000)

complexas, assim como o próprio sistema de educação superior brasileiro. Se o cenário descortinado possui esta complexidade, dele decorre uma base para a política de formação de professores na educação superior com formato indireto, onde o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, ficando a cargo das Instituições de Ensino Superior selecionar e desenvolver políticas de formação locais orientadas por estes preceitos (MOROSINI, 2000).

Numa relação Estado/Universidade em que o governo não estabelece normas diretas de capacitação didática do docente, ao mesmo tempo em que advoga a formação continuada do docente universitário aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, respaldamos que a atividade prioritária da maioria destes programas no país possui foco prioritário na pesquisa. Nessa perspectiva, o ensino e a formação de professores têm figurado historicamente no segundo escalão.

Embora não seja uma reflexão específica deste estudo, outra questão interessante a ponderar é a atual ênfase na aprendizagem, tão em moda nos currículos de formação inicial, a qual inevitavelmente desloca para segundo plano o ensino e o próprio trabalho do professor, incluindo sua formação, estimulando a volatilidade e a incerteza que acabam por roubar a dignidade do trabalho e do trabalhador (VEIGA NETO, 2020; BIESTA, 2013).

Neste complexo cenário, a formação continuada do professor universitário fica assim, indefinida a partir dos aspectos legais que a institui, ao mesmo tempo guardando uma relação muito próxima com os cursos de capacitação em pós-graduação, especialmente condicionados aos programas *stricto-sensu*. Sabemos que estes programas são organizados em grande parte a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento, além da evidente capacitação para a pesquisa, que conforme anunciado, se configura neste cenário como protagonista. Nestes programas são criados índices avaliativos que regulam e definem a qualidade desses cursos, sobretudo relacionados à produção acadêmico-científica.

Intensificada pelo novo Estado avaliativo, a qualificação do docente tem sido atrelada ao desempenho dos alunos na instituição, sendo medida em grande parte por avaliações de larga escala muitas vezes descontextualizadas e desconectadas dos reais objetivos educacionais que permeiam esta prática. Neste cenário, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, num contexto que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas e de ascendência moderna, associadas a um ascendente produtivismo acadêmico.

Nesta perspectiva que concebe docência como atividade científica, ocorre uma tendência de aproximação ao conceito de que basta o domínio do conhecimento específico e/ou instrumental para que o ensino seja qualificado. Em muitas realidades, esta premissa tem se configurando como a própria cultura profissional (CUNHA, 2000).

Neste complexo emaranhado, talvez seja prudente refletir sobre a possibilidade de superação do perfil atado ao pensamento moderno, o qual vincula a formação do docente universitário apenas com as atividades da pesquisa universal, objetiva e neutra, e refletir sobre as duas camadas subalternizadas pelo tempo, pensando o ensino e a própria pesquisa como mediador da formação do professor universitário, compreendendo a docência num plano mais amplificado.

Torna-se premente ainda reconhecer a própria docência como espaço de constituição dos processos identitários dos docentes, num movimento onde a subjetividade e a diferença assumam o foco, ao mesmo tempo considerando um lugar/tempo em que as experiências ocupem o protagonismo das ações reflexivas e as narrativas em profundidade se constituam mecanismos de emancipação, erudição e apreensão da realidade. Tendo em vista as contribuições dos autores destacados aqui, defendemos o postulado que a pesquisa narrativa possa se constituir em um dos apontamentos nesta direção.

A CONSTITUIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

O conceito para ‘identidade’ é muito complexo e pouco compreendido na ciência social, embora seja elemento de crescente estudo. DUBAR (2009) atesta que a noção de identidade é “polimorfa e bulímica” e se encontra em dois tipos de posição: as chamadas essencialistas e as nominalistas, as quais se encontram em oposição. Segundo este autor, ontologicamente a identidade essencialista parte da crença em “essências”, em realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais, uma espécie de pertencimento *a priori*. E ainda:

“O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas essências que garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que se torna, assim, definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo à sua essência (DUBAR, 2009, p. 12 – grifo do autor).

A identidade nominalista, por sua vez baseia-se na máxima de Heráclito segundo a qual “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, absorvendo a ideia de fluidez, de movimento, do fato de não existir essências eternas. Segundo DUBAR (2009), são modos de identificação variáveis:

A posição “nominalista”, que também se pode chamar de “existencialista” (não essências, mas existências contingentes), recusa a considerar que existem pertencimentos “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos. O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações e categorias diversas que dependem do contexto (p. 14)

A segunda perspectiva é assumida por este autor, que define identidade como:

[...] não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade da diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p. 13)

O mesmo autor afirma existir um movimento de passagem de um modo de identificação a outro, o que passa por uma identidade cultural. Segundo ele, são processos históricos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

Na linha deste raciocínio, dentre as discussões emergentes, existe a teoria de que as identidades modernas estão entrando em colapso. Para estas teorias, este colapso advém de uma mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, as quais têm fragmentado o horizonte cultural de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

As discussões sobre as concepções de identidades têm sido marcadas por vários fatores, como a própria globalização e seus impactos sobre a identidade cultural, a releitura das teorias marxistas, a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, os estudos sobre linguagem de Ferdinand Saussure, a genealogia do sujeito moderno estudada por Michel Foucault e o impacto do movimento feminista (HALL, 2020). Estes estudos provocaram deslocamentos na concepção do sujeito moderno, anteriormente vista como fixa, estável, racional e centrada, a qual dá lugar a uma concepção de sujeito social, cultural, relacional e interativo.

Neste movimento, ocorre a chamada crise de identidade, pois tal deslocamento coloca em xeque as concepções de identidade como algo fixo e imutável, advogando em favor de uma perspectiva de identidade descentrada, variável, contraditória, em permanente transformação (HALL, 2020). A este respeito, atesta:

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2020, p. 10)

O autor afirma ainda que as sociedades não são um todo unificado, mas caracterizadas pela “diferença” e atravessadas por diferentes antagonismos sociais que produzem diferentes identidades, sendo constantemente deslocadas por forças fora de si mesmas.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2020, p. 12)

Esta mobilidade de deslocamento das identidades marcada pelo movimento permanente e pela fluidez que lembra o pensamento de Heráclito, estabelece o que concebemos neste estudo como “processos identitários”, resultado de identificações contingentes, variáveis e fluídas (BAUMAN, 2005). Uma vez que os processos identitários são movimentos permanentes de significação e ressignificação que envolve todas as camadas sociais, para atender à demanda educativa atual, bem como ao desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, se torna necessária a reconsideração do modelo centrado na concepção moderna e tradicional de ensino e formação.

Nesses termos, corroboramos com os autores consultados ao concebermos uma prática educativa para além dos valores da escola moderna e da neutralidade e objetividade inerente a este processo. Assim, comungamos com Dubar acerca da identidade nominalista que percebe a existência como contingência, ao mesmo tempo com a perspectiva de identidade descentrada de Hall, pactuadas na fluidez de Bauman.

Partindo do exposto, inevitavelmente nos acercamos de uma abordagem relacional, cujos processos de ensino e pesquisa sejam aproximados e interrelacionados, assim como as relações entre os envolvidos. Esta dialética relacional por sua vez nos associa à subjetividade e à valorização das experiências vividas, externadas e refletidas a partir das narrativas

tridimensionais tão necessárias para alcançar as histórias de vida dos implicados e ressignificar suas experiências. Experiências que, refletidas e (res)significadas, se sustentam como a própria base epistemológica segundo a qual a pesquisa narrativa se alicerça.

A PESQUISA NARRATIVA E A (RES) SIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES

O empenho pela pesquisa narrativa ocorreu a partir de um descontentamento com as abordagens positivistas, típicas da modernidade.² Barcelos (2020) afiança que somos narradores e contadores de história por natureza; como seres humanos, possuímos uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, que nos fazem ser quem somos, pois nos constituímos a partir dessas histórias. Os professores são indivíduos condutores de histórias que necessitam ser contadas em forma de investigação e compreensão do fazer docente (MELLO, 2020).

No processo educativo, o universo simbólico da existência humana é expresso de tal maneira, que cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser e pensar o mundo a partir de suas experiências que, ao serem contadas, se cristalizam no imaginário coletivo e nos proporcionam oportunidades de reflexão e aprendizagem. Estas experiências vão historicamente produzindo sentidos e significados nos diferentes contextos simbólicos através da reflexividade crítica sobre a prática, num processo que reconstrói permanentemente as identidades pessoais (MARIANI, 2016).

Nesse entendimento, o estudo das experiências é visto como história e a pesquisa narrativa como uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência como fenômeno estudado com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (CONNELLY e CLANDININ, 2015).

Desse modo, seja no contexto de uma pesquisa ou num processo de ensino que abre possibilidade para o narrar de experiências, a investigação narrativa abre possibilidade do

² Segundo Barcelos (2020), as narrativas refletem questões próprias da pós-modernidade, tais como conceitos do eu, da individualidade e subjetividade, além de ser um recurso para as pessoas na construção de seus processos identitários.

docente/pesquisador se posicionar mais próximo do participante da aula/pesquisa e tornar mais verídica e profunda as relações de investigação e reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente (CONTRERAS DOMINGO, QUILES-FERNÁNDEZ e SANTÍN, 2019). Considerando este processo, a atuação do professor/pesquisador deve transitar entre pesquisador-observador a pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade na composição dos textos de pesquisa (BARCELOS, 2020).

A pesquisa narrativa é demarcada por uma tridimensionalidade: temporalidade, sociabilidade e lugar. Sendo a experiência percebida como um contínuo experiencial, as experiências passadas e o desejo de futuras experiências, assim como os aspectos pessoais e sociais e o contexto da pesquisa representam um permanente devir. Isto requer dos imbricados nesta relação uma maior abertura ao diálogo e um olhar para aspectos subjetivos invisibilizados, num processo que favorece a reflexão sobre a ação e a consequente possibilidade de significância das identidades dos envolvidos. No contexto educacional, as narrativas permitem uma maior compreensão sobre as relações subjetivas, dialógicas e dialéticas dos contextos investigados, de modo a (res)significar os processos identitários dos envolvidos, após o qual todos saem modificados (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016).

ANÁLISES ENTRECruzADAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado no início deste texto, tivemos como propósito abordar uma tríade que envolve a Pedagogia Universitária e a formação continuada de professores, o desenvolvimento de seus processos identitários e a pesquisa narrativa; e neste panorama, os determinantes das políticas de formação instituídas e suas articulações na configuração da professoralidade docente na educação superior, com suporte nos autores selecionados.

A partir do exposto, e alicerçados nas leituras realizadas, depreendemos que as políticas de formação instituídas para a formação continuada na educação superior ainda são insipientes e obscuras; militam em última instância na direção dos interesses das agências internacionais e seus interesses, contribuindo em grande medida para a perpetuação de uma formação e prática de ensino nos moldes do positivismo, herança da modernidade.

A universidade, por sua vez, condicionada e limitada por estes determinantes pouco tem conseguido fazer no sentido de confrontar esta perspectiva, salvo em alguns exemplos pontuais. Absorta nesta lógica, pouco tem investido na institucionalização da formação continuada de seus docentes e na ressignificação de suas práticas, salvo nas condições de sua obrigatoriedade,

como por exemplo para validação dos estágios probatórios de docentes ingressantes. Nesta compreensão, tem prolongado a dualidade teoria/prática e ensino/pesquisa e contribuído para a lógica tradicional.

Os professores universitários, oriundos deste cenário e mergulhados nesta trama, tendem a valorizar esta dicotomia, mantendo a prevalência de uma cultura profissional em que se entende o espaço da cátedra como um espaço inviolável em nome da autonomia profissional e pouco investindo em processos de investigação sobre o ensino e a aprendizagem, e neste plano comodamente reconhecendo suas identidades como fixas e imutáveis. Neste espectro, o papel da experiência se configura apenas como reproduzidor das práticas que deram certo em outro tempo/espaço.

Tendo em vista que as histórias que contamos, ouvimos e lemos afetam a maneira como ensinamos, aprendemos e vivemos, as reflexões oportunizadas neste estudo constituem possibilidades de espaço/tempo formativo por suscitar, a partir da reflexão sobre a problemática em questão, uma análise sobre as identidades cristalizadas. Direta e/ou indiretamente tem o potencial de (res)significar nossos processos identitários, no tempo presente ou como prospecção de futuro, com base na reverberação das experiências vivenciadas em outros espaços/tempo e outras histórias, individuais e/ou coletivas que cingem valores próprios ou culturais.

O simples reconhecimento de nossos processos identitários como transitórios pode representar um caminho inicial a trilhar, onde a pesquisa narrativa potencialmente se constitua uma orientação, permitindo um olhar introspectivo e a reflexão sobre as experiências que ocorrem narrativamente no espaço tridimensional da existência humana.

Não se configura inabitual perceber a continuidade e a naturalização do paradigma artesanal no exercício da docência no ensino superior, cristalizando esta prática nos moldes da centralidade, objetividade, da neutralidade e da universalidade, à semelhança das orientações preconizadas pelas políticas atuais de formação, das quais a base comum curricular figura como protagonista.

Quiçá amparados na cômoda noção de identidades fixas da posição essencialista descrita por Dubar (2009), em grande medida se perpetua a reprodução de histórias como se delas não fizessemos parte; como se fosse possível nosso alijamento das histórias e das experiências que borbulham e saltam aos olhos nos cotidianos que espelham cenários de ensino e formação, em

grande parte desconsideradas em suas singularidades e subjetividades. Neste entendimento, Contreras Domingo (2016, p. 14) nos esclarece que:

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura³.

Hoje, o espaço/tempo da academia e da sociedade é distinto, assim como o são as características e significações do tempo presente dos envolvidos. Este novo tempo/espaço requer de nós, educadores do tempo presente, mais coragem e ousadia, sobretudo no comprometimento com ações de ensino, pesquisa e formação, captado como indissociáveis, onde as dimensões pessoais, docentes e relacionais sejam valorizadas no contexto do caráter subjetivo e da dialética relacional presente no ambiente educativo e nos cenários de desenvolvimento profissional docente. Isto exige um repensar permanente na ressonância pedagógica que articula formação para a docência, ensino e pesquisa em qualquer nível de ensino.

Para isso, temos que submergir; fazer nosso mergulho; precisamos não apenas olhar para frente, para a realidade que se mostra contraditória a cada dia, reconhecendo-a como tal, mas também e principalmente olhar para dentro de nossas próprias fragilidades, medos e significações e de nossas concepções cristalizadas pelo tempo, buscando uma permanente (res)significação. Recomenda-se o exercício da reflexão e o reconhecimento de nossos processos identitários como fluídos e em permanente mutação. Inevitável se faz lembrar que, como formador de formadores (no caso das licenciaturas) constituímos através de nossas histórias o espelho que produz nosso próprio reflexo no presente, projetando-se num futuro de possibilidades que reconhece a tridimensionalidade da pesquisa narrativa.

Apesar das limitações evidentes, constatamos a iminente necessidade de maior investimento no estudo acerca dos processos de desenvolvimento profissional do docente na

³ Nossa ação educacional, como serviço humano, pode ter a origem a partir da experiência, se prestarmos atenção ao que acontece conosco, quando elaboramos e expressamos baseado no que vivemos, ou seja, como uma narrativa. Mas, como forma de investigação, seu propósito não se esgota no registro narrativo, visto que busca tornar visíveis e pensáveis as questões educativas que, através do narrar nos são reveladas. Porque, em grande medida, o conhecimento pedagógico de que precisamos como educadores é um saber que pode vincular-se ao vivido, que possa nascer da experiência, para poder retornar ao que vivemos com mais sensibilidade, consciência e abertura. (Tradução livre pelo autor)

educação superior, pois é no mínimo paradoxal o fato de que, apesar de atribuir-se à academia a responsabilidade de produção e construção do conhecimento que sustenta o ato de ensinar, decorrente em parte de uma formação docente devidamente eficaz, ele próprio não seja valorizado no seu seio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013

ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho)

BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo : Pimenta Cultural, 2020

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano [recurso eletrônico]. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013

BORGES, M.C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: História, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul.2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2015

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2019

CARVALHO, C.H.A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007

CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Inhumas, vol.12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação

CLANDININ D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa.** 2ª Ed. Ver. Uberlândia : EdUFU, 2015

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de Experiencia, en busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016

CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; SANTÍN, A.P. Uma pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, **0** , **58-75**. Año **2019**

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação.** São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2009

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto : Porto Editora, 1999

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2020

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo : Cortez, 2009

ISAIA, S.M.A.; Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In: MOROSINI, M.C. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

LEITE, D. Verbetes gerais. *In: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2.* Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 13, n. 1. janeiro de 2019

MANTOVANI, I.C.A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, v.1, p.136-148, out/dez. 2015

MARIANI, F. **Os processos formativos de licenciandos em Física do IFMT: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar.** Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In: GOMES JUNIOR, R.C.(org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* São Paulo : Pimenta Cultural, 2020

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D.J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v.01, n.03, p.565-583, set./dez. 2016

MOROSINI, M.C.; Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: _____.* (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

MOROSINI, M.C.; MENTGES, M.J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, v.22 n.3 p. 632-650 jul./set. 2020

PAVÃO, A.C.; CASTRO, C.R. A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. *In: MELLO, I.C. (Org.) A formação docente para o Ensino Superior.* [recurso eletrônico] Cuiabá : EdUFMT. Editora Sustentável, 2016

PENSIN, D.P. **Formação continuada de docentes da educação superior: problematizando práticas na perspectiva da inovação pedagógica.** Florianópolis, ANPED SUL, 2014

SARAMAGO, G.; LOPES, E.M.C.; CARVALHO, V.A. Saberes profissionais do docente universitário. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, m.01, p.70-88, jan./jun. 2016

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 30 - n. 2, p. 11-26, 2005

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006

SILVA JR.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas : Editora Alínea, 2006

SILVA, L.L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan./mar. 2017

SHIROMA, E.O. Experiências coletivas de pesquisa em políticas educacionais: possibilidades para uma melhor intervenção na realidade concretas. Entrevista concedida a Fernando Santos em 23 de junho de 2020. Barra do Garças, **Revista Panorâmica**, Edição Especial vol. 1, 2021

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais – Brasília : UNESCO Brasil, SESU, 2003

VEIGA-NETO, A. Prática pedagógica e currículo: os desafios dos contextos emergentes. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

ZAMORA, M.A.M.; LESSA, B.S. “O que sobrou do céu”: trabalho e precarização no capitalismo neoliberal. **X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Fortaleza, 2019

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS GLOBAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.S

Simone Aparecida Borges De Araújo

RESUMO: Tendo em vista que atualmente, as escolas regulares recebem alunos com deficiências e transtornos globais em salas comuns, se faz necessário pesquisas que verifiquem essa inserção desses alunos nessas escolas, analisando o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. A presente pesquisa apresenta uma análise e discussão acerca da formação dos professores de apoio à inclusão, e do professor de Atendimento Educacional Especializado, (AEE), bem como as práticas educativas utilizadas por esses professores, com os alunos público alvo da educação especial, promovendo a inclusão e descartando a exclusão. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual pretendeu-se investigar a realidade escolar de adolescentes com deficiências, e transtornos globais, através de um estudo na escola campo. A escola escolhida, foi um colégio da rede estadual, situado no centro da cidade de Catalão, Goiás. E terá com participantes os professores de apoio à inclusão, professor do AEE, e alunos com deficiências, e transtornos globais, com laudos médicos, matriculados na escola em questão, bem como na Sala de Recurso Multifuncional, (SRM), que que coordenada pela professora/coordenadora do AEE. Utilizando entrevistas semiestruturadas, para ter acesso as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e uma observação participativa, onde poderemos conhecer o trabalho desenvolvido com esses alunos, identificando como tem acontecido à inclusão, e a exclusão tem sido descartada. Nosso objetivo foi o de investigar sobre a formação dos professores, para trabalhar com público alvo da educação especial, e como são desenvolvidas as estratégias de ensino aprendizagem, para que as práticas educativas sejam inclusivas e não excluam os alunos com deficiências e transtornos globais.

Palavras-chave: Práticas educativa, Formação de Professores, Inclusão, Exclusão, Deficiência.

RESUMO

Tendo em vista que atualmente, as escolas regulares recebem alunos com deficiências e transtornos globais em salas comuns, se faz necessário pesquisas que verifiquem essa inserção desses alunos nessas escolas, analisando o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais.

A presente pesquisa apresenta uma análise e discussão acerca da formação dos professores de apoio à inclusão, e do professor de Atendimento Educacional Especializado, (AEE), bem como as práticas educativas utilizadas por esses professores, com os alunos público alvo da educação especial, promovendo a inclusão e descartando a exclusão.

Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual pretendeu-se investigar a realidade escolar de adolescentes com deficiências, e transtornos globais, através de um estudo na escola campo. A escola escolhida, foi um colégio da rede estadual, situado no centro da cidade de Catalão, Goiás. E terá com participantes os professores de apoio à inclusão, professor do AEE, e alunos com deficiências, e transtornos globais, com laudos médicos, matriculados na escola em questão, bem como na Sala de Recurso Multifuncional, (SRM), que é coordenada pela professora/coordenadora do AEE. Utilizando entrevistas semiestruturadas, para ter acesso as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e uma observação partitiva, onde poderemos conhecer o trabalho desenvolvido com esses alunos, identificando como tem acontecido à inclusão, e a exclusão tem sido descartada. Nosso objetivo foi o de investigar sobre a formação dos professores, para trabalhar com público alvo da educação especial, e como são desenvolvidas as estratégias de ensino aprendizagem, para que as práticas educativas sejam inclusivas e não excluam os alunos com deficiências e transtornos globais.

Palavras chave: 1^a. Práticas educativa. 2^a. Formação de Professores, 3^a Inclusão. 4^a. Exclusão. 5^a. Deficiência.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a atuação dos professores de apoio à inclusão e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas inclusivas, em relação aos alunos com deficiências e transtornos globais, pode-se perceber o quanto é importante uma qualificação específica, na área da inclusão, na formação profissional daquele que desenvolve atividades direcionadas ao aluno público alvo da educação especial. E é através da inclusão, com práticas educativas mais criativas, que proporcione um maior aprendizado a estas crianças, que está inclusão acontece. Segundo Coll, (2004) o conceito de escola inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa.

Assim sendo, para a validação desta pesquisa, foi realizada uma coleta de dados, através, entrevistas semiestruturada, em lócus, buscando investigar a atuação dos professores em relação à prática educativa realizada na escola citada, verificando se os alunos com deficiências e transtornos globais estão sendo incluídos no âmbito escolar, a partir do trabalho que os professores realizam em sala de aula e/ou nas salas do AEE, salas estas criadas a partir do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (1988), para melhor atender esses alunos, e existem em várias escolas de ensino regular, porém vale lembrar que, essas salas, não funcionam como um curso separadamente, como por exemplo um curso de braille, e sim como apoio aos alunos professores, é o que afirma Montoan (2008). Além de uma observação participativa que aconteceu durante várias visitas à escola campo.

Por fim, após todo trabalho de pesquisa, investigação, acesso aos dados, e registros pode ser constatado que de acordo com os fatos referentes às observações sobre o processo de Inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais, nas escolas de hoje muito ainda é preciso ser feito, tanto em relação a formação dos profissionais da área, bem como a realização das práticas educativas e no intuito de incluir esse aluno no ambiente escolar, porque o que vemos em alguns casos é um proteção excessiva o que causa uma certa exclusão. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores, pois na maioria das vezes não tem formação adequada para atender o aluno com deficiência, causando até a exclusão do aluno dentro da própria escola Inclusiva.

OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos professores em relação à construção de seus conhecimentos no contexto da educação inclusiva, interpretar as práticas educativas propostas pelo professor na sala de aula, com os alunos com deficiências e transtornos globais. Compreender como acontece o processo de inclusão, para que não haja exclusão. Avaliar o desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto da escola regular em relação à inclusão e a maneira que o trabalho está sendo realizado com intuito de incluir crianças com deficiências e transtornos globais, no ambiente escolar, social, cultural e familiar, buscando uma maior participação desse aluno nessa comunidade, para que ele não fique excluído mesmo dentro da escola inclusiva e desenvolva de acordo com suas habilidades, dentro da atual diversidade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A Constituição federal brasileira é imprescindível no que diz respeito a Educação Inclusiva, (art. 208), pois tem que fazer valer o direito pra todos com deficiência e esses devem se ingressar em escolas regulares e dar continuidade em seus estudos com apoio dos professores preparados para essa situação. “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2008)

Surgindo então a questão: os professores que trabalham com alunos público alvo da educação especial, em escolas inclusivas, tem Formação adequada para desenvolver práticas educativas que ofereçam as crianças e adolescentes atividades que ajudam no processo de ensino aprendizagem, aproveitando todas suas potencialidades e respeitando suas limitações, auxiliando na inclusão, ou as mesmas excluem os alunos dentro da própria escolas?

Assim sendo, esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual, no município de Catalão, Goiás, por ser uma escola inclusiva há mais de uma década, conta com um grande número de professores de apoio à inclusão e professor/coordenador do AEE, pois a mesma possui a SRM, que atende os alunos no contra turno, e também possuem um bom número de alunos com deficiências diversas e transtornos globais. Visando avaliar a formação desses professores de apoio e do AEE e seus conhecimentos em relação a educação inclusiva, bem como o trabalho desenvolvido por eles com alunos especiais, na escola citada, verificando como tem sido desenvolvidas e realizadas as atividades relacionadas as práticas educativas, na busca da inclusão escolar. De acordo Declaração de Salamanca (1994) que também traz bastante claro sobre as questões relacionadas aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, assegurando o direito de ingressar-se e manter-se na escola. E sabemos que na LDB propõe diretrizes para que os pontos levantados aqui sejam concretizados, pois tem o amparo da lei.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB,2017)

Uma forma de responder efetivamente às necessidades dos alunos especiais é com atividades heterogêneas, que possam atender tanto aos alunos especiais, quanto aos outros alunos, de maneira a atender a todos considerando um aprendizado a todos. Buscando a interação de todos os alunos com deficiência e não havendo a exclusão.

Concordamos com Mantoan (2003), a educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores, pois na maioria das vezes não tem formação adequada para atender o aluno com deficiência, causando até a exclusão do aluno dentro da própria escola Inclusiva.

Sendo o trabalho, uma pesquisa qualitativa, foram usados procedimentos tais como: observação participativa, entrevistas semiestruturadas, para que possamos identificar as práticas pedagógicas, saber sobre a formação dos docentes e como está a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais, no contexto da escola regular, em sala comuns.

Em relação as entrevistas é importante ressaltar que a entrevista pode ser caracterizada como “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha

informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI & LAKATOS, p. 94, 1999,)

E sobre a observação, Tura, (2003) enfatiza que a observação é a maneira que uma pessoa tem para ter uma afinidade com o mundo que a cerca, que antecede qualquer outra atividade, surgindo experiências importantes para a vida do homem. Através do olhar que conhecemos o mundo e iniciamos nossa participação, obtemos informações sobre os outros que nele vive.

Ambos procedimentos serviram como subsidio para alicerçar a pesquisa com descobertas reais sobre o cotidiano desse alunos e dos professores que participaram da pesquisas.

Os participantes da pesquisa forma 04 professores de apoio à inclusão, 01 professora/coordenadora do Atendimento Educacional Especializado e um total de 25 alunos.

Dentro dos procedimentos temos as visitas à escola, que aconteceram por mais de um mês, em dias e horários alternados, onde foi realizada a observação participativa. Em um primeiro momento aconteceu uma conversa com todos os participantes da pesquisa e seus responsáveis, (no caso dos alunos) para que pudessem assinar o termo de anuência. As outras visitas, porém foram para observar as práticas pedagógicas, e o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades, e para verificar como estava acontecendo a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais. Essas visitas eram alternadas, pois assim poderia observar os alunos, em diversas atividades, com professores variados e em horários diferentes, para ter mais material para ser analisado em relação ao comportamento dos alunos e dos docente durante as aulas, em salas comuns. Tudo foi anotado em um caderno que chamamos de “Diário de bordo”, todas as anotações nos subsidiaram para relatar os resultados.

Outro procedimento realizado para concretização dessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que foi realizada com os 05 professores, para identificar primeiramente sua formação e seus conhecimentos acerca da inclusão, bem como sua maneira de trabalhar com os alunos com deficiência e transtornos globais, para que ele se desenvolvam de maneira a ser mais valorizados dentro e fora do ambiente escolar. As questões da entrevista eram alguma pessoais e outra voltadas para o tema em estudo, na tentativa de descobrir maior número de informação possível. Concordamos com Manzini (2004) a entrevista é usada para apontar ideias acerca de concepções, expectativas e

opiniões sobre acontecimentos ou instrumentos ou também para auxiliar pareceres a respeito de ocorrências que por ventura não foram presenciadas pelo pesquisador, até mesmo historicamente falando, sem esquecer que as investigações ocorridas foram realizadas através de situações ou ocorrências.

Após o término das entrevistas e das observações todos os pontos foram relatados, anotados e analisados, observando pontos positivos e negativos sobre as atividades realizadas com alunos com deficiências e transtornos globais, bem como o desenvolvimento dos mesmos, e sua inclusão no contexto escolar.

Podemos verificar as atividades que eram promovidas, as práticas pedagógicas que foram aplicadas, aquelas atividades como forma alternativa ou adaptadas, para melhor trabalhar com cada limitação dos alunos com deficiências diferentes, levando em consideração a diversidade desde contexto, valorizando as potencialidades de cada um, fazendo com que eles se sentissem inclusos no meio dos outros alunos.

Através das análises das entrevistas em relação à formação dos professores ficou constatado que a maioria são pedagogos, alguns possuem cursos de especialização na área da inclusão, mas a maioria das especializações são em outras áreas, e não são oferecidos pela rede estadual cursos de formação continuada na área da inclusão diretamente, apenas esporadicamente, mesmo com essa escassez de cursos preparatórios, os professores se esforçam e procuram atender os alunos de maneira que eles se desenvolvam.

Por fim, foi possível apresentar dinâmicas, estratégias, aos professores, para que eles possam trabalhar com os alunos e os ajudem em seu desenvolvimento de acordo com as necessidades especiais de cada um. Levando sempre em consideração suas diferenças e limitações, porque mesmo com a mesma deficiência, necessitam de atividades apropriadas com seu histórico de vida, é o que afirma Montoan (2003).

RESULTADOS

Muitos teóricos em comum acordo defendem que a escola deve atender a diversidade, como diz Carvalho, (2006) que afirma que a escola reconheça e atenda a

diferenças individuais, respeitando as necessidades dos aluno. O que implica em transformar as atividades pedagógicas, bem como a formação dos professores envolvidos nesse meio, tendo como ponto principal a especificidade do aluno da inclusão.

Mesmo que ao longo dos anos a questão a Educação Especial foi se reestruturando e ganhando novos olhares com ênfase em atender as prioridades das crianças com deficiência, porém muito ainda deve ser feito nesse sentido, pois é direito da criança com deficiência ingressar em uma escola de ensino regular e de acordo a LDB, (2017) vários foram os pontos positivos acrescentados a vida escolar das crianças com deficiência e é dever da instituição assegurar que ela permaneça e receba todos subsídios necessários para seu processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem.

Durante a realização da Pesquisa, foram feitas vários procedimentos tais como: visitas a escola campo, onde pode ser feitas as observações para e coleta dos dados, registros foram feitos através entrevistas semiestruturada, com professores de apoio e do AEE, observação das atividades aplicadas aos alunos com deficiências e transtornos globais, visitas a Sala de Recurso, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado, (AEE) verificando como efeito trabalho de atendimento aos alunos

Após o trabalho de campo realizado foram produzido relatórios a partir dos dados coletados e analisados, observando pontos positivos e negativos sobre a formação dos professores e as práticas educativas desenvolvidas com alunos da inclusão na escolar regular em sala do AEE e na sala de aula comum, verificando se houve inclusão ou exclusão, porque Carvalho (2005) por sua vez enfatiza que, o fato de estar todos em um mesmo local não basta para estar incluídos no meio e na mesma condição, o que pode acontecer é o contrário e haver é uma exclusão, porque apenas permanecer que no mesmo lugar, não significa, estar incluído, está inserido nele, é preciso que sejam favorecidos com a inclusão na aprendizagem.

CONCLUSÃO

A proposta de inclusão tem como pressuposto o sucesso de cada criança através da utilização de uma pedagogia centrada no aluno, para que se possam ultrapassar as dificuldades apresentadas. Para seu processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem. Estudos sobre crianças com deficiência, escola inclusiva tem sido feitos

há muito tempo. Na concepção de Carvalho (2008), a educação inclusiva nasceu como realidade, não sendo mais possível ignorá-la, havendo então a necessidade de uma reconsideração da escola, deixando de lado o padrão do aluno normal e buscando a aceitação do diferente, para ser incluído no dia a dia da instituição, praticando as mesmas atividades, dentro de suas limitações.

Enfim o que ficou comprovado com tal pesquisa através dos dados coletados e registrados foi que algumas melhorias pode ser confirmadas, porém muito ainda deve ser feito, tanto no que tange a formação do professor, quanto nas práticas educativas desenvolvidas, e na inclusão propriamente dita. Hoje o professor para ser modulado como Profissional de apoio precisa ser pedagogo e também recebe algumas informações através de cursos rápidos oferecidos pela Secretaria de Educação Estadual de Goiás, porém isso está longe de ser o suficiente,

Bayer (2006) explica a importância do professor considerando que o mesmo sempre foi visto como a fonte e o distribuidor de conhecimento, sendo que as diferenças entre os alunos fazem com que estes profissionais busquem fontes e o aperfeiçoamento para lidarem com as necessidades de cada aluno individualmente. Em relação às práticas educativas desenvolvidas, esses professores tem buscado realizar atividades que envolvam o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor para ajudar a incluir os alunos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, jul/2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. – Brasília, 1988.
_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Maria de Fátima. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças / Maria de Fátima Carvalho – Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? 2005. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238>. Acesso em 07 de dez. 2012.

_____. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

COLL, C. et. al. Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais v. 3: 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O desafio das diferenças nas escolas, (organizadora) RJ, Vozes, 2008

MANZINI, E. J. Entrevistas Semiestruturadas: análises de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. ANAIS... Bauru

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar** Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro. Editora PD&A. PAGINAS 183 à 205. 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Editora, 1999

ERGONOMIA NA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM PANORAMA DA PRÁTICA E DO ENSINO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

Guilherme Franco De Moraes e Rosimeire Sedrez Bitencourt

RESUMO: A Engenharia de Produção tem contribuído para a melhoria na qualidade de produtos e processos, sendo que uma de suas áreas de estudo é a ergonomia. Entretanto, apesar da importância dessa ciência para a prática profissional de engenheiros, nem todos a consideram em seus projetos. O objetivo deste estudo é apresentar um panorama sobre a prática e sobre o ensino de ergonomia em cursos de engenharia de produção no Brasil. Para tanto, a pesquisa foi dividida em duas partes: i) levantamento da ergonomia aplicada em projetos de engenheiros de produção e; ii) levantamento das disciplinas de ergonomia nos cursos de engenharia de produção em universidades brasileiras. O escopo se limitou às universidades federais e que disponibilizassem informações online. Os resultados apontaram que, dentre os participantes do estudo, nenhum considerou os aspectos cognitivos e organizacionais da ergonomia nos projetos. Sobre o levantamento das disciplinas de ergonomia, foram investigadas 212 disciplinas de 69 universidades. Com os resultados, foi possível identificar que a disciplina de ergonomia não é obrigatória em 29,24% dos cursos e é ministrada numa carga horária inferior a 50 horas e de forma conjunta com outras matérias em 33,81% dos cursos. Outro achado é que em nenhum dos cursos onde a disciplina de ergonomia é obrigatória consta na ementa indícios de que o domínio de especialização “Ergonomia Organizacional” é abordado. Com base nestes resultados, observa-se uma lacuna no ensino de ergonomia. Recomenda-se a continuidade deste estudo incluindo universidades privadas e outras variáveis que contribuam para uma melhor visualização desta realidade.

Palavras-chave: Ergonomia, Engenharia De Produção, Ensino

INTRODUÇÃO

A crise vivenciada no Brasil se reflete em diferentes áreas econômicas, impactando tanto no setor industrial quanto no de serviços (BARBOSA FILHO, 2017). Neste contexto, na busca das empresas para se tornarem, ou se manterem, competitivas alguns dos elementos utilizados na prática das organizações têm sido a minimização de custos com mão de obra e a maximização da produtividade. Todavia, a busca pela redução de custos quando feita sem a devida preocupação com questões ergonômicas pode acarretar aumento na carga de trabalho dos trabalhadores e consequências relacionadas aos custos humanos; além de custos para o sistema de trabalho com aumento de retrabalho, erros e acidentes (GUIMARÃES, 2004).

Situações como estas contribuem com a queda da produtividade e aumento dos custos, ao invés da redução de custos almejada. Trata-se, portanto de um ciclo nada virtuoso e que deve ser combatido. Por outro lado, a ergonomia pode contribuir para a quebra deste ciclo de maneira compatível com a realidade enfrentada pelas empresas.

A ergonomia é uma disciplina que possui uma abordagem sistêmica de todos os aspectos da atividade humana (IEA, 2000). De acordo com a Associação Brasileira de Ergonomia, a ergonomia é uma ciência que busca o entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas a fim de otimizar o bem-estar humano e o desempenho global deste sistema (ABERGO, 2001).

Cabe destacar que o escopo de atuação da Ergonomia ampliou nas últimas décadas, deixando de ter um enfoque apenas o físico e incorporando o cognitivo e o organizacional em seus domínios de especialização (ABERGO, 2021). Segundo Hendrick (1995) para darem conta da amplitude destas três dimensões e poder intervir nas atividades do trabalho é preciso que a ergonomia seja aplicada numa abordagem holística de todo o campo de ação da disciplina, tanto em seus aspectos físicos e cognitivos, como organizacionais, sociais e ambientais, dentre outros. Ainda de acordo com Hendrick é necessário a promoção da boa ergonomia, ou seja, aquela que se compromete com os resultados, gerando também uma boa economia.

Neste contexto, entende-se que a formação profissional em áreas estratégicas para a melhoria de processos e novos projetos como a engenharia de produção, por exemplo, ainda precisa ter o enfoque humano mais bem desenvolvido. A importância de promover esta mudança é reforçada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia - DCN, conforme Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 (DCN, 2019). Nelas, são instituídas as competências e o perfil esperado na formação do egresso. Dentre as características do perfil do egresso se podem citar: ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica; ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de engenharia; adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática; considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho; atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável.

Ainda, a atuação dos engenheiros(as) está subordinada ao atendimento de um código de ética. De acordo com o Código de ética profissional da engenharia, da agronomia, da geologia, da geografia e da meteorologia, desenvolvido pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia - CONFEA/CREA (2019), infrações a este código podem levar a perda do registro profissional. No seu Artigo 10, item II se apresentam algumas das posturas vetadas aos profissionais, dentre elas se podem citar: descuidar com

as medidas de segurança e saúde do trabalho sob sua coordenação e impor ritmo de trabalho excessivo ou exercer, pressão psicológica ou assédio moral sobre os colaboradores.

Além destas justificativas, outras podem ser acrescentadas a fim de contribuir para demonstrar a importância da disciplina de ergonomia e correlatas na formação profissional como, por exemplo, para os futuros engenheiros de produção, sendo: o alto número de afastamento de trabalhadores e de acidentes do trabalho, conforme o Anuário sobre Acidentes do Trabalho (2019). Entende-se que em muitos destes contextos, os profissionais de engenharia de produção também podem contribuir de forma positiva e preventiva, desde que possuam as competências adequadas.

Embora a necessidade de considerar os fatores humanos estejam estabelecidas, não há uma especificação de como estas competências podem ser desenvolvidas ou, ao menos, qual seria o mínimo aceitável na formação destes profissionais para que tais competências possam ser consideradas minimamente desenvolvidas. Também se desconhece como a disciplina de ergonomia tem sido ministrada para estes egressos no Brasil. Ou seja, quais aspectos da ergonomia são considerados nas respectivas disciplinas e se estes se limitam a parte teórica ou envolvem o desenvolvimento de competências com base na prática.

Desta forma, o presente estudo busca compreender como as disciplinas de ergonomia são ministradas nos cursos de engenharia de produção em universidades brasileiras, além de identificar um panorama de como os profissionais de engenharia de produção têm aplicado a ergonomia na prática em seus projetos. Acredita-se que com esta compreensão, inúmeras outras ações podem ser iniciadas a fim de contribuir para a formação destes e de outros egressos que se utilizarão da ergonomia na sua prática profissional.

Objetivo

O objetivo deste estudo é apresentar um panorama sobre a prática e sobre o ensino de ergonomia em cursos de engenharia de produção universidades brasileiras. Em função de restrições de tempo optou-se pela delimitação do escopo desta pesquisa às universidades federais com cursos de engenharia de produção e que disponibilizassem as informações online.

MATERIAIS E MÉTODO

Para o atendimento do objetivo proposto esta pesquisa foi dividida em duas partes: i) levantamento da prática em ergonomia por parte de profissionais de engenharia de produção e; ii) levantamento das disciplinas de ergonomia e correlatas nos cursos de engenharia de produção em universidades brasileiras.

Na primeira parte da pesquisa, como método para melhorar a compreensão do conteúdo, foram feitas entrevistas com engenheiros de produção a fim de identificar suas experiências e seu ponto de vista sobre a aplicação prática da ergonomia. A ideia inicial foi aplicar este formulário com todos os profissionais da área de engenharia de produção afiliados da ABEPRO. Entretanto, após diferentes tentativas de contato, os pesquisadores não obtiveram retorno por parte da associação. Desta forma, utilizou-se uma amostra de conveniência composta por profissionais da área de Engenharia de Produção. Desta forma os questionários foram distribuídos em redes de contato de professores da área de engenharia. Ao todo, retornaram a pesquisa 18 profissionais. Cabe ressaltar que esta

amostra, não representa a população e as análises apresentadas descrevem apenas a experiência dos profissionais que participaram desta pesquisa.

Na segunda parte, com a delimitação do escopo às universidades federais com cursos de engenharia de produção e que disponibilizassem informações online, ao todo, foram investigadas 212 disciplinas de 69 universidades de todos os estados. Ainda, nesse escopo de análise limitou-se ao levantamento das seguintes informações: conteúdo, carga horária e obrigatoriedade. Ressalta-se que, para este projeto, não foram implementados mecanismos de checagem e validação das informações obtidas.

Neste levantamento foram consideradas as seguintes informações das disciplinas de ergonomia: carga horária, obrigatoriedade e conteúdo com base na ementa da disciplina. Temas de estudo, pré-requisitos e outras informações não foram abordados neste escopo da pesquisa em função da dificuldade de acesso à estas informações. Cabe ressaltar que além destas informações, outras podem contribuir para o levantamento de um panorama do ensino da ergonomia, entretanto, optou-se por abordar as demais universidades, cursos e informações em pesquisas futuras.

RESULTADOS

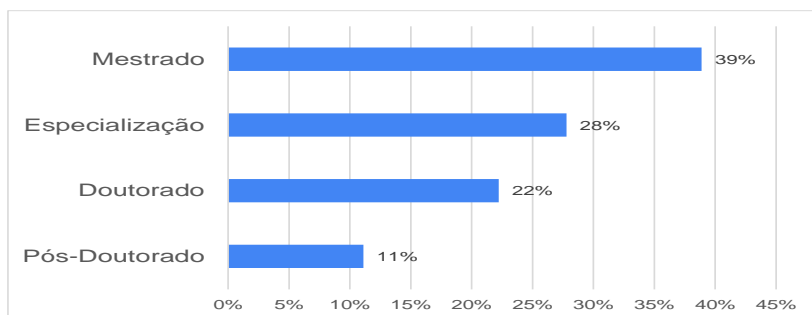
A primeira parte dos resultados apresenta o levantamento que buscou compreender como os profissionais de engenharia de produção percebem a importância da ergonomia na sua atuação profissional e como eles a utilizam na prática. Para tanto, foi desenvolvido um questionário na ferramenta Google Forms®. O detalhamento deste formulário é apresentado a seguir.

Levantamento de como a ergonomia é considerada na prática do engenheiro de produção

Este formulário, além de buscar a caracterização dos respondentes também buscou respostas para as seguintes questões: Em qual nível de formação o pesquisado está, qual seu tempo de atuação na área de Engenharia de Produção, o quanto importante o participante considera a ergonomia, quantos projetos ele realizou na área de Engenharia de Produção, quantos destes projetos foram realizados com utilização da ergonomia e foram estes aspectos considerados nos projetos.

A Fig.1 representa o nível de formação dos profissionais que participaram da pesquisa, sendo todos formados em engenharia de produção na graduação. Do total de respondentes, todos apresentaram formação no mínimo de especialização, sendo 27,8% com especialização; 38,9% com mestrado; 22,2% com doutorado e 11,1% com pós-doutorado.

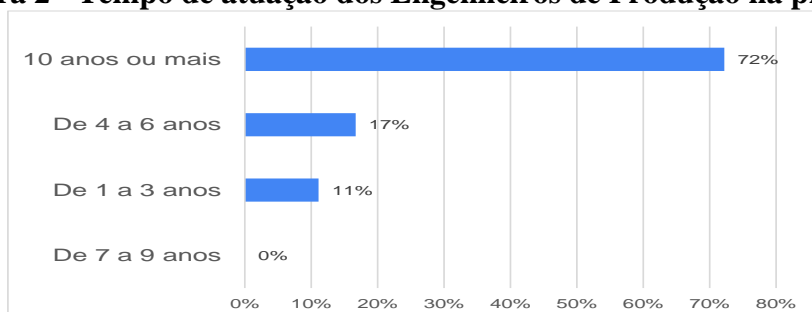
Figura 1 - Nível de formação dos Engenheiros de Produção.



Fonte: os autores, 2020.

Na Fig.2 é demonstrado o tempo de atuação participantes na área de Engenharia de Produção. Dentre as pessoas avaliadas a maioria atua há mais de 10 anos na profissão, sendo 72,2% com 10 ou mais anos de atuação; 16,7% com 4 até 6 anos; 11,1% atuam de 1 até 3 anos na área de engenharia de produção.

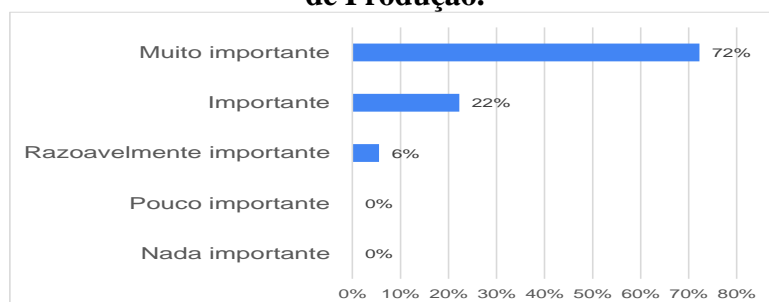
Figura 2 - Tempo de atuação dos Engenheiros de Produção na prática.



Fonte: os autores, 2020.

A Fig. 3 aborda a importância da ergonomia na prática profissional dos engenheiros que participaram do estudo. Na percepção da maioria dos respondentes a aplicação da ergonomia na atuação prática do engenheiro de produção é considerada muito importante, especificamente: 72,2% consideram muito importante, 22,2% consideram importante e 5,6% das pessoas consideram razoavelmente importante.

Figura 3 - Gráfico de importância da ergonomia na prática para os Engenheiros de Produção.

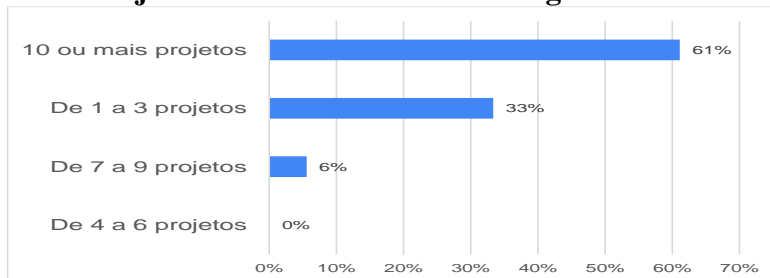


Fonte: os autores, 2020.

A Fig. 4 representa a quantidade de projetos realizados na prática profissional pelos participantes na área de Engenharia de Produção. Todos os profissionais que participaram da pesquisa informaram já terem participado de algum projeto na área de

engenharia de produção, sendo que: 61,1% já realizaram 10 ou mais projetos; 33,3% realizaram entre 1 e 3 projetos e; 5,6% realizaram entre 7 e 9.

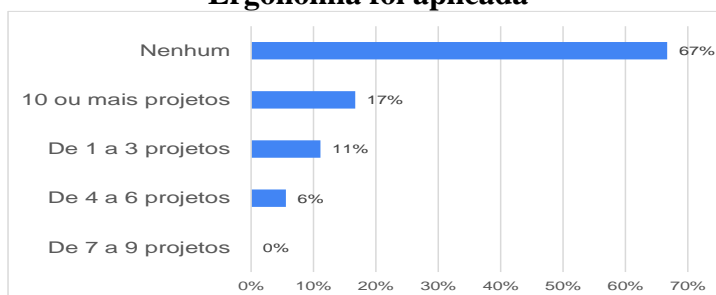
Figura 4 - Projetos realizados na área de Engenharia de Produção



Fonte: os autores, 2020.

Dentre os projetos desenvolvidos pelos profissionais, a Fig. 5 representa o percentual de projetos que consideraram a ergonomia. Na maioria dos projetos aplicados os respondentes informaram não terem aplicado a ergonomia na prática, sendo que: 66,7% nunca aplicaram a ergonomia em seus projetos; 11,1% aplicaram a ergonomia de 1 a 3 dos projetos, 5,6% aplicaram a ergonomia de 4 a 6 projetos e 16,7% aplicaram a ergonomia em 10 projetos ou mais.

Figura 5 - Quantidade de projetos de engenharia de produção em que a Ergonomia foi aplicada



Fonte: os autores, 2020.

Os participantes também foram questionados sobre quais foram os aspectos de ergonomia abordados nos projetos. A Tab. 1 apresenta estes resultados, sendo que em 100% dos projetos em que a ergonomia foi aplicada apenas o domínio de especialização da ergonomia física foi considerado. Cabe ressaltar que um dos respondentes apontou a aplicação de Estudo de Tempos e Métodos como sendo ergonomia, entretanto não ficou claro na resposta quais fatores humanos teriam sido considerados neste estudo.

Tabela 1 - Formas de Abordagem da Ergonomia nos Projetos

| <i>Requisitos considerados nos Projetos</i> | <i>Ergonomia</i> |
|---|---|
| Postura e práticas de ginástica laboral; em projetos de implementação de 5s | Física |
| Cadeira/Suporte de notebook para o trabalho em home office | Física |
| Postura e posto de trabalho | Física |
| Posto de trabalho; em projeto de implementação do Programa Kaizen | Física |
| Conforto do trabalhador | Física |
| Estudo de Tempos e Métodos | Não ficou explicito os fatores humanos que foram considerados no estudo |

Fonte: os autores, 2021.

Cabe ressaltar que há uma possível contradição nas respostas, pois ao mesmo tempo em que a maioria dos profissionais afirmam que a ergonomia é muito importante, eles de fato não a aplicam em seus projetos ou aplicam apenas uma visão parcial, limitada aos aspectos físicos da ergonomia.

Os resultados desta primeira parte da pesquisa contribuem para justificar a importância de se realizar um levantamento sobre como as disciplinas de ergonomia têm sido ministradas nos cursos de engenharia de produção no Brasil.

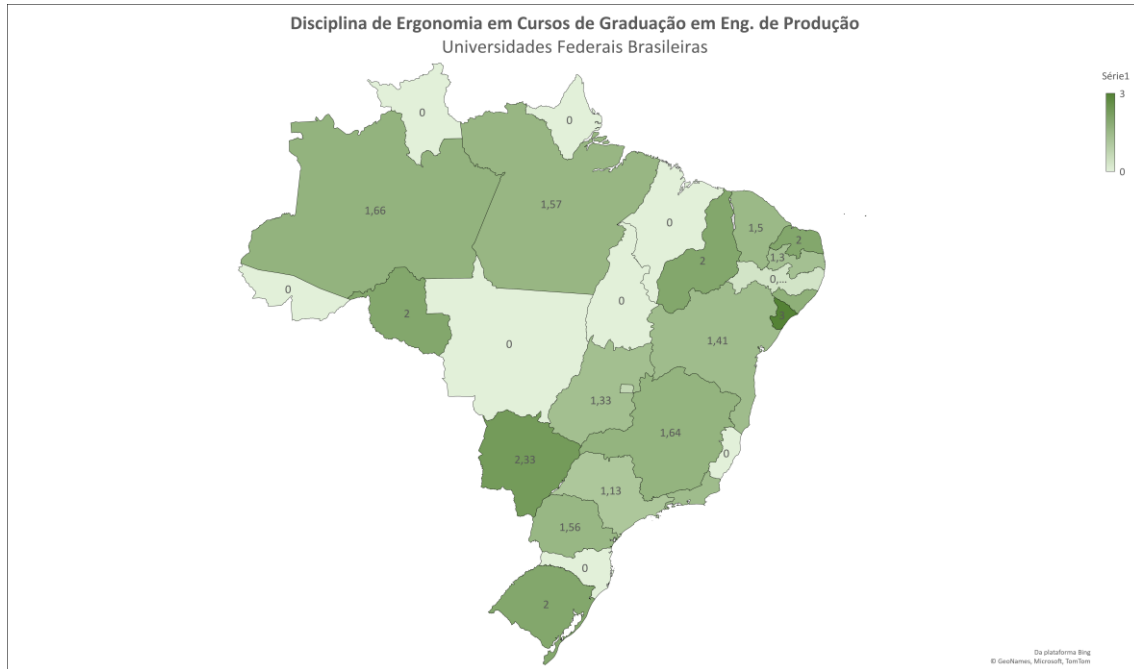
Ergonomia nas universidades federais do Brasil

São apresentados abaixo os resultados da segunda parte da pesquisa, e refletem um panorama das disciplinas de ergonomia nos cursos de engenharia de produção de universidades federais do país que disponibilizam as informações de forma online.

A fim de viabilizar uma representação gráfica dos resultados obtidos, optou-se pelo uso de gráficos de mapa que representam um indicador. Este indicador foi calculado com base nas três variáveis de análise (carga horária, conteúdo e obrigatoriedade) e estes resultados são apresentados na sequência. Para o cálculo deste indicador, os resultados poderiam variar entre 0 e 5, sendo 0 (não consta disciplina de ergonomia) até 5 (há disciplina de ergonomia, é obrigatória, com uma carga horária mínima de 50 horas, e considera os 3 domínios de especialização da ergonomia. Entretanto, nenhuma das universidades estudadas atingiu o indicador 5, definido pelos pesquisadores, levando em consideração as informações disponíveis.

A Fig. 6 representa as disciplinas de ergonomia em cursos de engenharia de produção nos estados brasileiros. Nesta Figura é possível identificar nas cores de verde mais claro, os estados que receberam indicador 0 (zero) e em verde escuro os estados que receberam indicador 3 (três), que foi a maior pontuação entre os estados. Estados como Sergipe, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia e Piauí aparecem como destaques positivos neste levantamento.

Figura 6 – Mapa Disciplinas de Ergonomia em Engenharia de Produção no Brasil.



Fonte: os autores, 2021.

A Fig. 7 demonstra a proporção das disciplinas de ergonomia em cursos de engenharia de produção por municípios do Brasil, por meio de bolhas. Com este gráfico é possível identificar um destaque para a quantidade de municípios das regiões nordeste, sudeste e sul que possuem maior número de disciplinas de ergonomia em cursos de engenharia de produção.

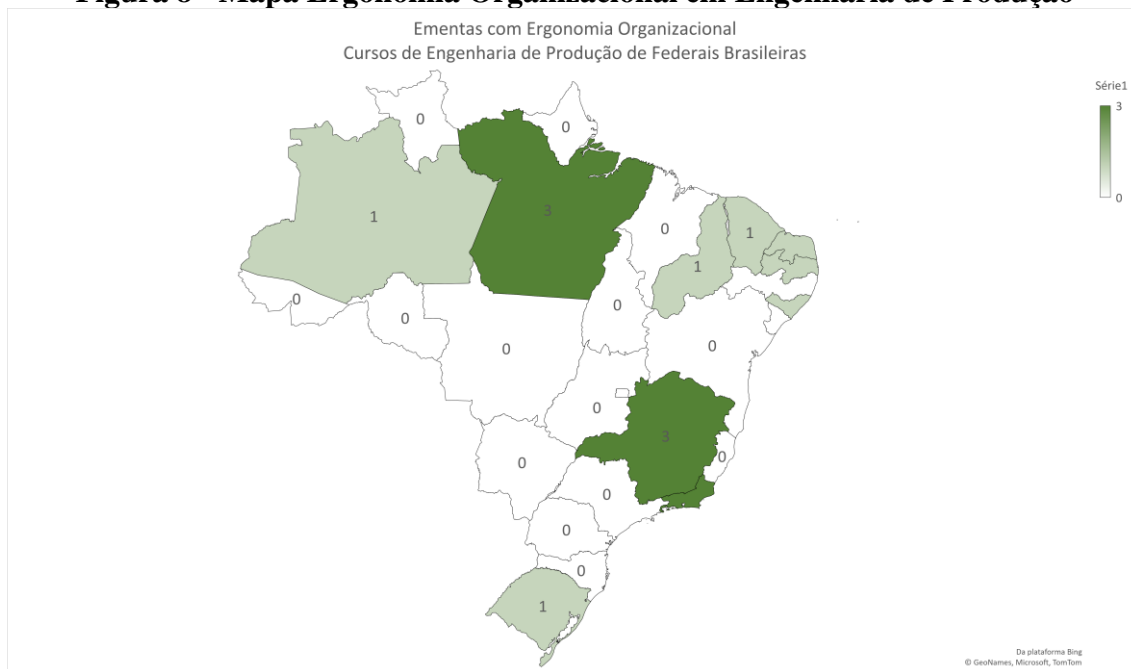
Figura 7 - Mapa Ergonomia em Engenharia de Produção



Fonte: os autores, 2021.

A Fig. 8 mostra os estados com universidades que apresentam disciplinas de ergonomia nos cursos de engenharia de produção onde foi possível constatar por meio da leitura das ementas a existência de indícios de que o domínio de especialização da ergonomia organizacional faz parte do escopo de ensino. É possível se verificar que as seguintes regiões aplicam tal domínio: Amazonas, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraíba e Pernambuco. Ainda, merecem destaque, os estados do Pará, Minas Gerais e Rio de Janeiro onde há cursos com disciplinas que abordam a macro ergonomia e a visão sociotécnica.

Figura 8 - Mapa Ergonomia Organizacional em Engenharia de Produção



Fonte: os autores, 2021.

Com os resultados, foi possível identificar que a disciplina de ergonomia não é obrigatória em 29,24% dos cursos e é ministrada numa carga horária inferior a 50 horas e de forma conjunta com outras matérias em 33,81% dos cursos. Outro achado é que em nenhum dos cursos onde a disciplina de ergonomia é obrigatória (70,76%) consta na ementa indícios de que o domínio de especialização da “Ergonomia Organizacional” é abordado.

Embora esta seja uma pesquisa preliminar, estes resultados reiteram a importância de que mais levantamentos como este sejam feitos e que reflexões sejam realizadas sobre como têm sido ministradas as disciplinas de ergonomia nos cursos de engenharia de produção. Ressalta-se que a atuação prática da ergonomia também se dá pela formação de profissionais de outras áreas e que o ideal seria um esforço conjunto nas investigações em todos as áreas de formação em que a disciplina de ergonomia é ministrada.

Além disso, a presente pesquisa se focou na formação teórica e não na formação prática, mas se pode citar que em termos de ementa das disciplinas estudadas não foi explicitado a formação prática dos estudantes.

Os resultados, até o momento, evidenciam uma lacuna no ensino de ergonomia, a qual pode impactar na formação dos futuros engenheiros de produção. Recomenda-se, portanto, a continuidade deste estudo incluindo universidades privadas, diferentes meios de acesso/checagem dos dados e a consideração de outras variáveis que contribuam para

uma melhor visualização da realidade da formação profissional em cursos que possuem a disciplina de ergonomia. Também se recomenda estudos que busquem experiências bem-sucedidas em instituições de ensino reconhecidas internacionalmente a fim que os aspectos mais relevantes sejam considerados nas análises.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar um panorama sobre a prática e o ensino de ergonomia em cursos de engenharia de produção no Brasil. Para tanto, a pesquisa foi dividida em duas partes: i) levantamento da prática em ergonomia por parte dos profissionais e; ii) levantamento das disciplinas de ergonomia e correlatas nos cursos de engenharia de produção em universidades brasileiras. Em função de restrições de tempo, optou-se por limitar esta pesquisa às universidades federais e que disponibilizassem informações online.

Os resultados da primeira parte da pesquisa evidenciaram a importância da ergonomia no ponto de vista dos engenheiros de produção, sendo que 72,2% dos participantes entendem como muito importante considerar aspectos ergonômicos nos projetos na área de engenharia de produção. Por outro lado, apenas 33,4% aplicam a ergonomia em seus projetos. Do total de profissionais que já aplicaram ergonomia em seus projetos na prática, a maioria considera apenas o aspecto físico da ergonomia e nenhum deles aplicou os domínios de especialização da ergonomia cognitiva e organizacional. Entende-se que estes resultados apresentam uma possível contradição, pois ao mesmo tempo em que os profissionais entendem a importância da ergonomia, eles não a consideram na prática.

Na segunda parte da pesquisa, o levantamento das disciplinas de ergonomia nos cursos de engenharia abrangeu 212 disciplinas de 69 universidades federais brasileiras. Estas foram avaliadas levando em consideração o conteúdo, a carga horária e a obrigatoriedade. Com os resultados, foi possível identificar que a disciplina de ergonomia não é obrigatória em 29,24% dos cursos e é ministrada numa carga horária inferior a 50 horas e de forma conjunta com outras matérias em 33,81% dos cursos. Outro achado é que em nenhum dos cursos onde a disciplina de ergonomia é obrigatória consta na ementa indícios de que o domínio de especialização “Ergonomia Organizacional” é abordado.

Conclui-se com base nas informações disponibilizadas por estas universidades que existe uma lacuna no ensino de ergonomia, a qual pode impactar na formação dos futuros engenheiros de produção. Recomenda-se, portanto, a continuidade deste estudo incluindo universidades privadas, diferentes meios de acesso e checagem dos dados e a consideração de outras variáveis que contribuam para uma melhor visualização desta realidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio de uma bolsa de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

ABERGO (2001). O que é Ergonomia. Acessado em: <10/12/2017>. Disponível em: <http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia>.

ABERGO (2021). O que é Ergonomia. Acessado em: <10/09/2021>. Disponível em: <<https://www.abergo.org.br/o-que-%C3%A9-ergonomia>>

BARBOSA FILHO, F. de H. (2017). Saídas para a crise econômica: a crise econômica de 2014/2017. Estudos Avançados. vol.31 no.89 São Paulo Jan./Apr. 2017. ISSN 1806-9592.

DCN (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/120701-rces003-19/file>>. Acessado em: <10/03/2020>.

CONFEA/CREA (2019). Código de ética profissional da engenharia, da agronomia, da geologia, da geografia e da meteorologia. Conselho Federal de Engenharia e Agronomia /CREA. Disponível em: <https://www.confea.org.br/sites/default/files/uploads-imce/CodEtica11ed1_com_capas_no_indd.pdf>. Acessado em: <10/03/2020>.

GUIMARÃES, L. B. de M. (2004) Ergonomia de Processo 2. 4 ed. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

HENDRICK, H. W. (1995). Future directions in macroergonomics. Ergonomics, 38, 1617-1624. 1995.

IBGE (2017). Pesquisa mensal de serviços: indicadores. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=135>. Acessado em: <21/12/2017>.

INTERNACIONAL ERGONOMICS ASSOCIATION – IEA (2000). Domains of specialization. Disponível em: <http://www.iea.cc/browse.php?contID=what_is_ergonomics>. Acesso em: 20 mar. 2006.

Capítulo 14 - DOI:10.55232/1082023.14

**OFICINAS REMOTAS DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS:
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS
DO 6º E 7º ANO DA REDE PÚBLICA**

**Rafael Nunes Vale, Camila Do Carmo Moraes, Moisés De Jesus Pereira
Matos e Maria Margarete Delaia**

RESUMO: Devido ao momento pandêmico causado pelo novo coronavírus, para conter a sua disseminação, houve necessidade de suspender as atividades escolares em todos os setores de ensino. Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), visando dar continuidade às atividades acadêmicas, foram ofertadas disciplinas no formato remoto a partir do segundo semestre de 2020. Nesse contexto, este estudo teve como propósito observar e descrever as oficinas de conteúdos matemáticos ministradas remotamente para alunos do 6º e 7º anos da rede pública do município de Marabá (Pará), por uma estagiária e um bolsista do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat)/Unifesspa. A abordagem metodológica foi a qualitativa, e os dados foram obtidos por meio da observação participante, subsidiada em Minayo (2007). Dentre os autores que fundamentam teoricamente este estudo, destacam-se: Cazal (2021), Dias (2021), Santana e Sales (2021), Santos e Sant'Anna (2020), Souza Júnior (2020), Vieira e Silva (2020) e Santos, Rosa e Sousa (2020). Percebeu-se que no início os alunos eram mais tímidos, e tanto a estagiária quanto o bolsista tinham a preocupação de manter uma interação constante com os alunos, principalmente através do diálogo. Também foi possível identificar algumas dificuldades que confirmam que, apesar de o formato remoto ter sido o meio encontrado para que os alunos continuassem com acesso ao ensino de conteúdos matemáticos, ele não substitui o ensino presencial.

Palavras-chave: Oficinas remotas, Interação, Conteúdos matemáticos.

INTRODUÇÃO

É evidente que os conteúdos matemáticos estão presentes, mesmo que de forma empírica, na maioria das situações cotidianas, ou seja, desde um simples ato de comprar um pão até um ato mais complexo, como o cálculo de juros de uma compra feita no crediário. No entanto, quando inseridos no contexto escolar, percebe-se que para muitos há uma dicotomia dessas duas realidades. A matemática, então, passa a ser vista como uma disciplina complexa e desvinculada da realidade cotidiana, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior.

Percebe-se, assim, que essa desvinculação entre a matemática escolar e matemática cotidiana pode causar desmotivação, aversão e, conseqüentemente, sucessivas reprovações, ocasionando um repúdio à disciplina. Diante disso, na tentativa de amenizar esse quadro, “[...] o professor de matemática deve estar preparado para enfrentar os obstáculos provenientes desta difícil passagem dos modelos abstratos da matemática, desenvolvidos em sala de aula, para uma representação concreta, desses modelos, no mundo real” (PONTES, 2018, p. 110). Dessa forma, é possível que os alunos vejam significados e aplicabilidade dos conteúdos estudados em sala de aula. Esse contexto, de distorção entre matemática escolar e cotidiana, é comumente presente no ensino presencial.

Em fevereiro de 2020, com a confirmação do primeiro caso da covid-19 no Brasil, medidas de prevenção para conter a disseminação do novo coronavírus começaram a ser decretadas. Seguidamente, em março do mesmo ano, houve a necessidade de suspender todas as atividades escolares em todos os níveis e etapas, tanto nas esferas públicas quanto nas privadas. Nesse contexto, o ensino remoto passou a ser “[...] uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente” (SANTANA; SALES, 2020, p. 82).

Nesse enfoque, as dificuldades para o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos frequentes no formato presencial estenderam-se para o ensino remoto, ou seja, “[...] os desafios, que já eram grandes antes do novo coronavírus, ganham proporções imensuráveis durante a pandemia” (SANTANA; SALES, 2020, p. 88). Desse modo, o professor de matemática

precisou “[...] modificar toda sua maneira de ensinar os conteúdos matemáticos de forma segura e clara nas aulas remotas” (SOUZA JÚNIOR, 2021, p. 16).

Inserida nesse contexto, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) passou a ofertar a maioria das atividades acadêmicas no formato remoto. Assim, a disciplina de Fundamentos da Educação, que faz parte da estrutura do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat)/Unifesspa, foi ofertada remotamente no segundo semestre do ano de 2020. A principal atividade dessa disciplina era desenvolver pesquisas de atividades remotas com conteúdos matemáticos, para alunos da educação básica, realizadas por estagiários e bolsistas do referido curso.

Dessa forma, neste trabalho, objetivou-se observar e descrever as oficinas de conteúdos matemáticos ministradas remotamente para alunos do 6º e 7º anos da rede pública do município de Marabá (Pará) por uma estagiária e um bolsista do referido curso. Para isso, foram observadas um total de sete oficinas, sendo uma de cunho avaliativo, ofertadas para os anos escolares supracitados. Foi utilizada nesta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa e a observação participante, fundamentadas em Minayo (2007).

Cabe destacar o companheirismo entre a estagiária e o bolsista, que sempre buscavam se auxiliar e, acima de tudo, auxiliar os alunos para que eles se sentissem à vontade para participar das oficinas. Notou-se, *a priori*, uma timidez por parte dos alunos, que foi aos poucos sendo vencida. Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades presentes no ensino remoto, todo esse esforço trouxe resultados positivos, constatados na oficina avaliativa, e serão apresentados na sequência deste texto.

METODOLOGIA

Para este estudo utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Os dados foram obtidos através da observação participante, que para Minayo (2007, p. 70) pode ser entendida como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

Foram observadas seis oficinas, contemplando as unidades temáticas Grandezas e medidas e Probabilidade e estatística, conforme estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que para cada unidade temática foram ministradas três oficinas. Ademais, houve uma oficina avaliativa, que envolveu os conteúdos trabalhados nas duas unidades temáticas, totalizando, assim, sete oficinas observadas. As observações ocorreram no período de 30 de outubro a 20 de novembro de 2020, e cada oficina tinha uma duração média de 50 minutos.

Após cada observação, era elaborado um diário de bordo, no qual eram descritas, detalhadamente, as atividades síncronas (momento em que professor e aluno interagem, simultaneamente, de forma *on-line*) ocorridas no *Google Meet*, de modo que a atenção dos observadores era voltada para os fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, eram observadas, também, as atividades assíncronas (momento em que aluno e professor não precisam estar *on-line* ao mesmo tempo), que aconteciam através de formulários de questões elaborados no *Google Forms*, abordando os conteúdos referentes a cada oficina, postadas na turma virtual criada no aplicativo *Google Classroom*. E ainda foi observado o uso do aplicativo *WhatsApp*, que era utilizado para disponibilização do *link* de acesso às salas do *Google Meet*, e também para a comunicação com os alunos.

Os participantes da pesquisa foram: uma estagiária, um bolsista, o professor de matemática da escola campo de estágio, a professora do curso de Licenciatura em Matemática responsável pelo estágio e sete alunos do 6º e 7º anos da rede pública em questão.

Dentre os autores que fundamentam teoricamente este estudo, destacam-se: Cazal (2021), Dias (2021), Santana e Sales (2021), Araújo, Silva e Silva (2020), Santos (2020), Santos e Sant'Anna (2020), Santos, Rosa e Sousa (2020) e Souza Júnior (2020), que abordam o ensino de conteúdos matemáticos durante a pandemia e das novas perspectivas do ensino de conteúdos matemáticos no formato remoto; Vieira e Silva (2020) e Pontes (2018), que tratam da formação e do papel do professor de matemática na atualidade, e Brighente; Mesquida (2016), que reafirmam as concepções de Paulo Freire, ao discutirem sobre um ensino que seja pautado numa educação conscientizadora, em que não há reprodução do conhecimento, mas a construção dele.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observou-se que todas as oficinas foram planejadas, executadas e avaliadas pela estagiária e pelo bolsista, orientados pela professora de estágio e pelo professor da escola campo. Antes do início das oficinas, foi criado, pela estagiária e pelo bolsista, um grupo no aplicativo *WhatsApp* para a comunicação com os alunos e circulação de informações. Eles também criaram turmas no *Google Classroom* para realização das atividades assíncronas, no qual eram postadas as gravações dos momentos síncronos e os formulários com questões e situações-problema relacionadas aos conteúdos explanados.

Nas oficinas concernentes à unidade temática Grandezas e medidas, foram trabalhados os seguintes conteúdos: medidas de superfície e sua unidade de medida padrão, o metro quadrado (m^2), os múltiplos e submúltiplos e as transformações dessa unidade de medida; as grandezas massa e tempo, e as conversões de medidas dos múltiplos e submúltiplos das unidades de medidas padrão, o grama e o segundo; as medidas de capacidade e suas transformações de medidas a partir da unidade medida padrão, o litro; e também foi trabalhado o sistema monetário brasileiro e as taxas de câmbios entre as moedas de alguns países, de modo que foi explanado como fazer as conversões de uma moeda para outra.

Vale ressaltar que cada unidade temática pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização. Sendo assim, para os anos finais do ensino fundamental, no que se refere à unidade temática Grandezas e medidas, “[...] a expectativa é a de que os alunos reconheçam comprimento, área, volume e abertura de ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas com o uso de unidades de medida padronizadas mais usuais (BRASIL, 2018, p. 273).

Observou-se que a estagiária e o bolsista faziam uso de recursos digitais, como apresentações em *slides* e a caneta digital, disponibilizados pela plataforma *Microsoft PowerPoint*. Além disso, o bolsista fazia uso do aplicativo *Microsoft Whiteboard*, que é uma espécie de quadro branco utilizado para a escrita digital, onde ele fazia correções dos exercícios junto com os alunos. Nesse sentido, Souza Júnior (2021, p. 16) ressalta que “[...] utilizar recursos tecnológicos como: manusear câmeras, conectar aplicativos e programas, transmitir conteúdos educacionais através de redes sociais, eram antes vistos como algo muito distante. E tê-los atualmente como essenciais, exigiu aos professores o aperfeiçoamento”.

Além dos recursos digitais, foram usados alguns recursos semelhantes àqueles que compõem o acervo do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), como o relógio feito de papelão, utilizado para trabalhar a grandeza tempo. O bolsista direcionava os ponteiros do relógio e, então, era pedido aos alunos que falassem as horas que o relógio estava marcando. Isso propiciou momentos de muita interação entre professor-aluno, pois assim como no ensino presencial “[...] a educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freiriano de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos” (SANTANA; SALES, 2020, p. 88).

Diante disso, foi possível perceber que tanto a estagiária quanto o bolsista tinham a preocupação de buscar diversas estratégias, como trabalhar situações-problema e utilizar recursos, a fim de estabelecer uma conexão entre a matemática escolar e a matemática cotidiana, no intuito de despertar a curiosidade e a atenção dos alunos, pois, conforme afirma Pontes (2018, p. 113) “[...] o professor de matemática, mediador do conhecimento, deve encontrar novas estratégias didáticas que possam envolver seus aprendizes na construção do saber matemático”. Além disso, eles buscavam apresentar os conteúdos de uma forma simples, com o propósito de que os estudantes pudessem compreendê-los melhor.

Isso pode ter contribuído para que os alunos se sentissem empolgados e atentos ao participarem das oficinas, visto que umas das maiores dificuldades vivenciadas no meio remoto é a falta de concentração dos educandos nos momentos das aulas. Nesse enfoque, “[...] para chamar a atenção do aluno na frente do celular, do computador, do *tablet*, entre outros meios de acesso, o professor deve adaptar as suas aulas e buscar mecanismos para tentar fazer com que as aulas não fiquem ‘chatas’ na visão dos alunos” (ARAÚJO; SILVA, E.; SILVA, R., 2020, p. 9).

Evidenciou-se que tanto a estagiária quanto o bolsista davam liberdade para os discentes exporem seus questionamentos, experiências etc., e buscavam promover uma educação pautada no diálogo, o que pode evidenciar neles a concepção de situar os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] os educandos [...], na educação libertadora, são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 164).

Sempre atentos, os dois procuravam instigar a participação dos educandos, o que pode ter propiciado o estreitamento da relação entre eles e contribuído para a interação nítida presenciada tanto nos momentos síncronos, quanto nos momentos assíncronos. Nesse enfoque, cabe destacar a interação no grupo de *WhatsApp* entre estagiária/bolsista com os alunos, dado que “[...] o ensino remoto emergencial pressupõe a utilização de ferramentas síncronas e assíncronas para promover a mediação dos conteúdos e interação entre os participantes desse processo de forma dinâmica e produtiva” (DIAS, 2021, p. 24).

No que se refere às oficinas referentes à unidade temática Probabilidade e estatística, para esses anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos saibam “[...] planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central e construção de tabelas e diversos tipos de gráfico” (BRASIL, 2018, p. 275). Dessa forma, “[...] o estudo deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica [...]” (BRASIL, 2018, p. 274). Assim, foram explanados os conteúdos de medidas de tendência central (média), leitura de gráficos e probabilidade.

Além dos recursos digitais mencionados anteriormente, os ministrantes realizaram algumas dinâmicas, por exemplo, a dinâmica do Bingo com tabuada, na oficina sobre probabilidade, com o intuito de demonstrar as diversas probabilidades de ganhos e perdas de um jogo. Nesse sentido, vale ressaltar Dias (2021, p. 24), quando ele diz que “[...] as aulas remotas necessitam de alguns preceitos que possibilitem o rendimento e aproveitamento escolar, o engajamento dos alunos e o dinamismo das aulas”. Assim, todas essas alternativas buscadas pela estagiária e pelo bolsista contribuíram para que as oficinas decorressem com naturalidade, mesmo acontecendo em um ambiente virtual, pois os discentes participavam ativamente, tirando dúvidas e respondendo exemplos, e perguntas feitas nos momentos síncronos.

Percebeu-se que a estagiária e o bolsista tinham a preocupação de criar um ambiente em que os estudantes se sentissem confiantes e encorajados. Por exemplo, quando os alunos respondiam alguma pergunta errada, eles não os reprimiam, mas tentavam guiá-los para que conseguissem chegar à resposta correta, pois assim como no ensino presencial, “[...] a mediação do processo ensino aprendizagem durante o ensino remoto ainda é um desafio a se enfrentar, sobretudo para as disciplinas da área de exatas e especificamente a matemática” (DIAS, 2021,

p. 26). Nesse enfoque, pode-se inferir que essa dificuldade foi sendo superada à medida que as oficinas aconteciam.

É possível inferir que essa busca por atividades diferenciadas, adaptações de recursos, a busca pelo novo, a fim de que os alunos tenham uma aprendizagem mais efetiva, “[...] faz com que muitos professores saiam de uma zona de conforto, ou de previsibilidade, avançando por descobertas e aprendizagens, mobilizando ações em busca de uma prática que seja minimamente adequada à nova realidade colocada” (CAZAL, 2021, p. 33).

Ao final de cada oficina, a estagiária e o bolsista pediam para os alunos ligarem as câmeras para eles fazerem um *print* de tela daquele momento. Inicialmente, percebeu-se que os discentes demonstravam uma certa timidez ao ligarem suas câmeras, no entanto isso foi sendo superado à medida que as oficinas iam acontecendo, pois em alguns momentos os próprias alunos lembravam do “momento do *print*” (nomenclatura dada por eles). Essa iniciativa propiciou para que houvesse momentos de muita descontração e pode ter contribuído para o fortalecimento da interação entre professor/aluno. Nesse enfoque, Santos (2020, p. 48) afirma que “[...] a interação encontra-se presente no processo de assimilação dos conteúdos matemáticos, para que a composição e compreensão dos argumentos matemáticos sejam elaboradas com mais significação”.

Nesse contexto, com a pandemia e a necessidade de se manter o isolamento social, promover momentos de interação com os alunos nos ambientes virtuais, com a finalidade de despertar o interesse deles, requer uma constante criatividade do professor de matemática em buscar alternativas para minimizar essa dificuldade, visto que a matemática, por ser uma ciência exata, requer dos alunos maior concentração, algo que não acontece quando estes estão em casa devido às distrações do lar (SOUZA JÚNIOR, 2021).

Todos esses pontos podem ter resultado no êxito da aprendizagem dos alunos, já que ao serem indagados sobre os conteúdos ministrados, todos demonstravam, a partir de suas respectivas respostas, terem absorvido aquilo que lhes fora ensinado.

Cabe destacar, que se notou que havia uma relação de muita cooperação entre a estagiária e o bolsista, pois eles sempre se auxiliavam, acrescentando comentários durante a explicação do(a) companheiro(a).

Ao final de cada oficina, era postado um formulário, elaborado no *Google Forms*, na turma criada no *Google Classroom*, contendo algumas questões e situações-problema, dos conteúdos trabalhados nos momentos síncronos, para os alunos responderem, para que a aprendizagem deles pudesse ser avaliada.

Na sétima oficina, chamada de oficina avaliativa, foi feita uma síntese de perguntas abordando todos os assuntos explanados nas oficinas. A atividade decorreu da seguinte forma: os alunos teriam um tempo de 4 a 5 minutos para responder às questões; a alternativa correta e os procedimentos que os alunos utilizaram para chegar à conclusão poderiam ser enviadas no grupo da turma no aplicativo *WhatsApp*. Depois disso, a estagiária e o bolsista respondiam à questão com a participação da turma. Percebeu-se que em alguns tópicos os alunos demonstraram dificuldades que, segundo eles, foram sanadas no momento da correção. Contudo, na maioria das questões os educandos tiveram êxito e responderam corretamente.

Desse modo, a abordagem de ensino utilizada pela estagiária e pelo bolsista, a interação presente, tanto nos momentos síncronos quanto assíncronos, e todos os recursos utilizados nas oficinas remotas de conteúdos matemáticos, propiciaram momentos de aprendizagem para os alunos do 6º e 7º anos da rede pública de Marabá (Pará).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, obtidos por meio das observações das oficinas de conteúdos matemáticos, percebeu-se que no início os alunos eram mais tímidos, pois tinham receio de permanecer com os áudios e câmeras ligados e participavam pouco, o que foi sendo superado no decorrer das oficinas.

Notou-se que o formato remoto, tal como afirma Cazal (2021, p. 33), “[...] envolve o uso de soluções de ensino totalmente a distância para as aulas previamente pensadas no formato presencial, o que o torna complexo, se considerarmos que para muitos professores e alunos é algo novo e totalmente desconhecido”. Contudo, apesar das limitações impostas por esse formato, pode-se inferir que através das oficinas de conteúdos matemáticos, ministradas pela estagiária e pelo bolsista, a aprendizagem parece ter tido êxito.

Portanto, mesmo diante de algumas dificuldades, como a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos, a instabilidade da internet, principalmente nos dias em que chovia, entre outros fatores, o formato remoto foi um dos meios encontrados para que os estudantes continuassem a ter acesso ao ensino de conteúdos matemáticos, gerando oportunidades de aprendizagem. No entanto, ressalta-se que o formato remoto não substitui o ensino presencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, F.W.G. & SILVA, E.M.A.G. & SILVA, R.A.G. Uma análise da Educação Matemática durante a pandemia de Covid-19. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. Out. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA13_ID90_01092020003741.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. M.E. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRIGHENTE, M.F. & MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. Pro-Posições, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CAZAL, D.F.I. O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira: percursos e percalços. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) –Departamento de Educação Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2021. Disponível em: <http://200.239.129.58/bitstream/123456789/13306/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_EnsinoRemotoMatem%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DIAS, F.F. Uma experiência com o ensino aprendizagem de Estatística durante a pandemia: percepções e desafios. 2021. Dissertação (Mestrado) –Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia, PROFMAT - Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional - Sociedade Brasileira de Matemática (RG), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11143/3/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Fabr%c3%adcio%20Fernandes%20Dias%20-%202021.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social, teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONTES, E.A.S. O ato de ensinar do professor de matemática na educação básica. Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 109-115, maio-ago. 2018. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/76>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SANTANA, C.L.S. & SALES, K.M.B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p. 75-92, Número Temático, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SANTOS, G.R.F. Ensino de matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a ressignificação do método de ensino em tempos de pandemia. Revista Culturas & Fronteiras, v. 2, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5369/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.

SANTOS, M.da.S. & SANT'ANNA, N.da.F.P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. Revista Baiana de Educação Matemática, v. , p. 01-22, e202013, jan./dez., 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/10240>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SANTOS, J.E.B. & ROSA, M.C. & SOUZA, D.S. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. Revista Interacções, v. 16, n. 55, p. 165-185, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20894>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOUZA JÚNIOR, J.L. Dificuldades e desafios do ensino da matemática na pandemia. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal da Paraíba, Mari, PB. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19246/1/JLSJ30012021.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VIEIRA, A.R.L. & SILVA, A.J.L. O futuro professor de Matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1RYCmxtf4iSOWgjylOc5AQ62c77z22Di/view>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CURRÍCULO WALDORF E A "TRIMEMBRAÇÃO SOCIAL"

Joyce Lucerna Amaral* e Marlucy Alves Paraíso

**Bolsista FAPEMIG*

RESUMO: A Pedagogia Waldorf, que teve a sua origem após a primeira guerra mundial na Alemanha, está presente atualmente em diferentes países dos cinco continentes. Seu fundador, o filósofo e educador Rudolf Steiner, tinha uma compreensão peculiar em relação ao “ser humano” e ao social. Defendia que era necessário reestruturar a sociedade, e para isso criou a teoria da “trimembração do organismo social”. Essa reorganização se distinguiria em três esferas vitais: a espiritual-cultural, a jurídico-política e a econômica. Rudolf Steiner associou características básicas por ele consideradas indispensáveis para o funcionamento “harmônico do organismo social” aos ideais da Revolução Francesa, mas de um modo bem diferenciado. Sendo assim, para a área econômica, a “fraternidade” seria o principal atributo, pois há entre os indivíduos, necessidades variadas a serem supridas. Para o âmbito jurídico, no relacionamento entre as pessoas e as instituições, o enfoque seria a “igualdade” para todos/as. No campo cultural e individual, por sua vez, a “liberdade” seria a principal qualidade. Essa teoria, apresentada em linhas gerais, é uma das bases da Pedagogia Waldorf e do seu currículo, e é isso que este texto pretende explorar. O objetivo do presente estudo, portanto, é compreender a relação entre os elementos da teoria da trimembração social e o currículo escolar Waldorf. Para isso, traz um recorte de uma pesquisa em andamento que está investigando os modos de subjetivação do currículo Waldorf na visão de egressos dessa pedagogia. Para este capítulo foi usado como metodologia, a pesquisa bibliográfica sobre a teoria da Trimembração de Rudolf Steiner registrada em vários livros do autor e a análise documental do currículo formal Waldorf prescrito para as escolas Waldorf no Brasil. Com resultados parciais da investigação em curso, este trabalho mostra que essa teoria da Trimembração, está ancorada na Antroposofia, uma ciência concebida por Steiner e assim nomeada por ele, que propõe uma forma livre e responsável de pensar, sentir e agir no mundo. Essa linha de pensamento analisa o ser humano além do material e o concebe como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual. O currículo Waldorf foi estruturado segundo a noção antroposófica de “desenvolvimento humano” alinhado ao “aprendizado” considerado necessário em “cada fase evolutiva”. Este capítulo mostra também que o currículo é planejado em setênios, de modo a que: o primeiro setênio favoreceria a questão da liberdade, por meio de um brincar livre e significativo na infância; o segundo setênio, a vivência da autoridade com o/a mesmo/a docente por oito anos, auxiliaria na noção da igualdade, pela experiência entre os pares da turma nesse período. No terceiro setênio, por sua vez, se proporia a conhecer de perto a realidade social e os problemas da humanidade, favorecendo, desse modo, a fraternidade na vida econômica futura. Esses aspectos, que foram preconizados por Steiner, seriam como um alicerce educacional favorável à concretização da trimembração social. Conclui-se, assim, que a teoria da Trimembração social foi uma grande inspiração para o currículo Waldorf em ação nas escolas Waldorf.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf, Currículo Waldorf, Trimembração social

INTRODUÇÃO

Após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, estando a Europa com muitos problemas nas esferas política, social e econômica, Rudolf Steiner, educador e filósofo da época, assim como outras pessoas naquele momento, estava preocupado com os rumos da sociedade pós-guerra. A partir de diversos estudos e teorizações próprias, Steiner propõe alternativas para uma mudança na ordem social. Para isso, proferiu vários ciclos de palestras que deram origem aos livros: “O futuro social”¹, “Os pontos centrais da questão social”² e “A questão pedagógica como questão social”³ que divulgavam uma possível reestruturação da sociedade, por meio da teoria que ele mesmo criou, denominada “Trimembração do Organismo Social”.

Essa trimembração, para Steiner (2011), em linhas gerais, alcançaria três grandes âmbitos da vida social, que inspirados nos ideais da Revolução Francesa, deveriam ser reorganizados – tendo cada qual certa autonomia de ação, mas manter-se sempre interligados. Logo, no *âmbito econômico*, a sociedade deveria ter como base a *fraternidade*. No *aspecto jurídico*, que organiza as relações interpessoais, seria preciso ter *igualdade*. No *campo cultural*, onde se tem a educação, a arte, as religiões, entre outros, deveria realizar a *liberdade* (STEINER, 2011, p. 75). Steiner (2019) reconhece que a reorganização da sociedade é uma tarefa difícil por se tratar de reivindicações históricas intensas, que podem ser somadas a outras demandas sociais.

Foi a partir dessa noção de “desenvolvimento social”, no entanto, que surgiu a primeira escola Waldorf. Interessado na teoria de Steiner, Emil Molt, proprietário de uma fábrica de cigarros alemã Waldorf-Astoria, era um dos participantes do movimento de Steiner. Em sua empresa os operários, durante o horário de trabalho, assistiam às aulas para formação de adultos e ouviam palestras de Steiner sobre os problemas da sociedade de então (CASTRO, 2010). Entretanto, como os funcionários desejavam que seus filhos tivessem acesso a uma formação mais humana – já que eles próprios não tiveram essa oportunidade na infância – nasceu assim o estímulo para a primeira Escola Waldorf Livre. Com o nome originado da própria empresa, Emil Molt atendeu ao

¹ STEINER, R. O futuro social. São Paulo: Editora Antroposófica, 1986.

² STEINER, R. Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídico e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

³ STEINER, R. A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das escolas Waldorf. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019.

pedido dos funcionários e pediu a Rudolf Steiner que assumisse a direção pedagógica da escola. Steiner viu a oportunidade de, por meio dessa escola, imprimir um impulso novo pelo menos ao âmbito da vida cultural, ou seja, “que pudesse representar uma espécie de célula germinativa de uma vida cultural livre” (STEINER, 1985, p. 10). Isto porque seria uma escola autogerida e independente do Estado: “uma escola para todos: filhos dos operários e de outras classes sociais; uma escola com 12 séries, sem repetência e exclusão, para meninos e meninas, e sem o mortífero esfacelamento em grades curriculares de aulas de 45 minutos de duração!” (CASTRO, 2010). Por essas características, a fundação da Escola Waldorf foi considerada “revolucionária” já na sua origem (SETZER, 2014).

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi criada em 1956, há 66 anos, por imigrantes alemães em São Paulo e, desde então, tem se ampliado a cada ano em várias partes do país. Segundo Romanelli (2008), como a educação, no ideal da trimembração social, pertence à esfera da liberdade, as escolas Waldorf são criadas por comunidades que as aspiram. Nesse caso, elas não têm um dono, sendo escolas associativas e criadas com o objetivo de “educar para a liberdade, igualdade e fraternidade” (ROMANELLI, 2008, p. 32).

Steiner (2019) considerava que a educação pode promover os três aspectos da trimembração social por meio de um currículo que favoreça o desenvolvimento do/a estudante em cada fase da vida. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender a relação entre os elementos da teoria da trimembração social e o currículo escolar Waldorf. Para isso, utilizei como metodologia a pesquisa bibliográfica acerca da teoria da Trimembração de Rudolf Steiner registrada em vários livros do autor e a análise documental do currículo formal Waldorf prescrito para as escolas Waldorf no Brasil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Rudolf Steiner e a trimembração do organismo social

Rudolf Steiner era formado em Ciências Exatas e foi convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller, na Alemanha, desenvolvendo a partir daí um grande interesse pela Filosofia e Literatura (SALLES, 2010, p.12). Fez doutorado na área da Filosofia e

se dedicou ao trabalho como escritor e conferencista como forma de divulgar suas ideias e pesquisas filosófico-espirituais, na Sociedade Antroposófica por ele fundada (SALLES, 2010). Essa organização tinha como base a Antroposofia (do grego *antropos* homem e *sophia* sabedoria) denominada por Steiner como uma ciência que continha toda a sua linha de pensamento. Os fundamentos antroposóficos encontram-se nas obras escritas e publicadas por Rudolf Steiner entre 1861 e 1925. Além de numerosas conferências e cursos ministrados por ele e publicados entre 1900-1924. A Antroposofia teve grandes influências na Pedagogia, nas Artes, na Agricultura, na Medicina, na Arquitetura e na Psicologia, com princípios adotados em várias instituições de diferentes partes do mundo (SALLES, 2010).

Steiner se envolveu nos acontecimentos políticos e sociais da Europa Central entre 1917 e 1922. Alertou para os descuidos do mundo burguês, e apresentou caminhos para uma reestruturação social (HAHN, 2007), com a esperança de que as classes dominantes revissem sua interpretação dos sintomas sociais que bem antes, anunciavam a trágica primeira guerra mundial, que atingiu uma violência jamais vista. De acordo com Hahn (2007), Steiner encaminhou memorandos, redigiu um manifesto assinado por mais de 200 personalidades na época, encontrou-se com dirigentes, proferiu inúmeras palestras e buscou colocar em prática a sua teoria da Trimembração social.

No final do século XVIII, segundo Steiner (2011), houve um clamor na natureza humana por uma reestruturação social, sob o lema liberdade, igualdade e fraternidade. Esses eram os ideais da Revolução Francesa, que aconteceu na França entre 1789 e 1799, sendo considerada como a única revolução social de massa que teve seus ideais repercutidos pelo mundo todo, provocando enormes transformações nos contextos político, social e econômico (HOBBSAWN, 2002). Sob o comando da burguesia, ela foi motivada pela insatisfação desses com os privilégios da aristocracia francesa e pela insatisfação do povo que levava uma vida marcada pela pobreza e pela fome. Esse acontecimento abriu caminho para o republicanismo na Europa e para a democracia representativa.

A Revolução Francesa, de acordo com Lima (2013), instaurou um novo conjunto de ideias democráticas, e nela teve início o processo de universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais, previstos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Esse documento “de inspiração Iluminista, proclama o direito à liberdade, à igualdade perante a lei e a inviolabilidade da propriedade, assim como o direito de

resistir à opressão” (LIMA, 2013, p. 3). Hobsbawn (2002, p. 30) aponta que o objetivo era libertar o indivíduo do “tradicionalismo ignorante da Idade Média”, e igualar os homens que até então eram divididos em “hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante” (HOBSBAWN, 2002, p. 30). Em seguida, foi acrescentado o lema fraternidade de todos os homens, tornando estes três o slogan da Revolução francesa (HOBSBAWN, 2002).

De acordo com Steiner (2011) alguns estudiosos do século XIX consideraram impraticável a realização dos ideais da Revolução Francesa numa sociedade uniforme, considerando, por exemplo, uma contradição, “fazer jus ao impulso da liberdade [...] quando o impulso da igualdade se concretiza” (STEINER, 2011, p. 74). Entretanto, Steiner (2011) afirma que esses três ideais podem coexistir, se organizados de outro modo, a partir da Trimembração do organismo social. Assim, Steiner (2011) relaciona esses ideais aos três campos de atuação social apresentados:

- *Liberdade na vida espiritual e cultural.* A vida espiritual, cultural e educacional não deveria sofrer nenhuma ingerência nem das áreas jurídico-política, nem da econômica. As instituições de ensino deveriam ser administradas pelas respectivas comunidades educacionais e científicas. As escolas e as universidades poderiam ser financiadas por doações assim como parte do sistema econômico poderia fazer contribuições fixadas por lei. No entanto, os professores com a cooperação dos alunos e da comunidade, formariam corporações livres que deliberariam de forma autônoma e independente em todas as questões referentes aos currículos, método de ensino e estruturação global do trabalho. A mesma liberdade seria também para a vida religiosa, artística e mídia, segundo apontam Carlgren e Klingborg (2006).

- *Igualdade democrática na vida jurídico-política.* Todas as pessoas deveriam ter direitos e deveres iguais. A democracia deve ser a base ideal da constituição das instituições do Estado. Considerando esse aspecto relacionado à educação, todo cidadão deve ter direito a uma educação básica completa, independente de classe social, religião, gênero, raça (SALLES, 2010).

- *Fraternidade social na vida econômica.* O setor de produção, distribuição e consumo de bens, que tem a ver com a satisfação de necessidades, físicas e não-físicas, que Steiner (2011) denominou de “vida econômica” deve ter como base a fraternidade. Essa produção deveria atender àquilo que é realmente necessário, sem induzir necessidades, sem desperdício (SALLES, 2010). Assim, a economia deveria levar em conta todos os

seus impactos sociais e ambientais e os interesses das empresas não poderiam atentar contra os interesses públicos.

Na análise de Steiner (2011), no início do século XX, a vida econômica se inseriu de forma poderosa e unilateral na vida humana e, as demais instâncias não ocuparam seu espaço, como deveriam, no organismo social. Para que haja uma mudança, segundo Steiner (2011), será necessário reestruturar a vida social com base na sensibilidade apresentada, tendo cada pessoa “sua tarefa social no presente e no futuro próximo” (STEINER, 2011, p. 57). Steiner (2011) diz não se tratar de promover ideais, mas sim “entendermos profundamente as leis que ancoram a nossa realidade”, pois elas nos “descrevem não só as condições sob as quais a cooperação se torna mais frutífera, os acordos mais sustentáveis e o atendimento de necessidades mais satisfatório” (LINDENAU, 1991, p. 35), como também nos mostram sob quais condições a cooperação pode diminuir entre as pessoas (LINDENAU, 1991).

Steiner (2019) percebe, desse modo, a complexidade da questão social e a considera “algo muito mais complicado do que normalmente se pensa” (STEINER, 2019, p. 17). A sociedade é considerada um “organismo vivo”, e deveria se organizar: “o socialismo para a vida econômica, a democracia para a vida jurídica ou estatal, a liberdade ou individualismo para a vida espiritual” (STEINER, 2019, p. 20).

Com isso, Steiner (2011) considerou a fundação da Escola Waldorf como a única área onde os princípios da Trimembração social haviam sido realizados, pelo menos sob o ponto de vista da liberdade cultural, ou seja, “liberdade em matéria de ensino, sem intromissão do governo ou de interesses econômicos” (LANZ, 2016, p. 190). Para Steiner (2019) a questão social era uma questão pedagógica. Por isso, ele introduziu as noções da trimembração no currículo da pedagogia Waldorf como apresentado a seguir.

O currículo Waldorf

As escolas Waldorf possuem um currículo meticulosamente pensado e implementado para conseguir proporcionar às crianças e jovens uma educação que busca “formar sujeitos livres e autônomos para colocar em ação a trimembração do Organismo Social”, conforme definida e almejada por Rudolf Steiner (cf. MORAES, 2019). Os princípios curriculares da Pedagogia Waldorf foram estruturados segundo

princípios antroposóficos do “desenvolvimento humano” (LANZ, 2016). Assim, a perspectiva de Steiner fundamenta o que é feito nas escolas Waldorf, tanto na ação pedagógica quanto na sua organização institucional de autogestão colegiada e interação sócio-comunitária (FEW, 1998).

O currículo apresenta, assim, características muito peculiares, incluindo disciplinas diferenciadas, quando comparado ao currículo das escolas convencionais e até mesmo a outras escolas consideradas “alternativas”, conforme mostram Bach Júnior e Guerra (2018). Tem-se no currículo Waldorf disciplinas, tais como: “Astronomia, Eúritmia, Terapia artística, Música instrumental, Canto coral, Tricô e crochê, Tear, Jardinagem, Horta, Artesanato, Marcenaria, Aquarela, Desenho de formas, Poesia, entre outras” (cf. BACH JUNIOR; GUERRA, 2018, p. 873). Existe no currículo um fio condutor embasado no “desenvolvimento físico, anímico e espiritual”, visando uma “personalidade livre e criativa, integrada com seu meio social”, “corresponsável”, “orientada para a convivência sadia e respeitosa com o outro” (cf. COSTA, 2017, p. 87).

As orientações de Rudolf Steiner foram agrupadas por E. Karl Stockmeyer, que conviveu por anos com Steiner e coletou diversas indicações individuais que ele fez, numa obra importante para os/as professores/as Waldorf: “Currículo de Rudolf Steiner para as escolas Waldorf”. Stockmeyer (1988) afirma que “as indicações de Rudolf Steiner são sempre dinâmicas, sempre deixam um espaço livre para o professor e o convida a encontrar por si mesmo o caminho” (STOCKMEYER, 1988, p. 9). Atualmente, o livro de Stockmeyer (1988) é uma das obras mais importantes que norteiam o currículo das escolas Waldorf no Brasil.

Apesar das orientações de Steiner, o currículo é de “estruturação e adaptação livre” para cada contexto escolar (BACH JUNIOR, GUERRA, 2018, p. 38). Stockmeyer (1988, p. 8) faz um alerta sobre o currículo Waldorf ao afirmar que não se trata de “conservar como um dogma a estrutura apresentada nos anos de 1919 a 1924”, nem tampouco alterar o currículo “sem mais nem menos porque hoje em dia as crianças têm aptidões diferentes”. Isso, para o autor, seria um equívoco de interpretação dos ensinamentos de Rudolf Steiner, que deixou claro que “esse impulso pedagógico é uma tarefa educacional de um longo período na história” (STEINER, 2014, p. 66). Desse modo, uma das tarefas dos/as educadores/as Waldorf, então, seria o de discernir o que do currículo prescrito é importante manter para os fins que a pedagogia se propõe.

A pedagogia Waldorf tem como característica singular a análise do desenvolvimento humano. O indivíduo é visto de forma holística: corpo, alma e espírito. Steiner (2011) considera que o ser humano tem uma dimensão trimembrada composta pelos seguintes sistemas: *sistema neurosensorial* – que engloba e centraliza as funções neurais e dos órgãos do sentido, considerado “*organismo cabeça*” (STEINER, 2011, p. 52, grifo do autor); *sistema rítmico* – que é formado pela respiração, circulação sanguínea, coração –; e *sistema metabólico* – que é composto pelos demais órgãos e membros do corpo. A esses sistemas, para Steiner (2011), estão respectivamente relacionados o *pensar*, o *sentir* e o *querer* e, ao desenvolvê-los de forma sincronizada, se “mantém o processo global do organismo humano, de maneira saudável” (STEINER, 2011, p. 52).

Para o autor um *pensar*, um *sentir* e um *querer* saudáveis com relação à questão social, só podem se desenvolver assim quando há clareza de que o próprio organismo social também é trimembrado, tal qual o organismo humano (STEINER, 2011). Temos assim uma pedagogia que objetiva então relacionar o desenvolvimento do indivíduo com o desenvolvimento social, ambos numa perspectiva holística, sendo o currículo Waldorf originário desse pensamento.

Segundo Lanz (2016) o *querer*, ação da vontade, tem relação com o sistema metabólico e motor; o *sentir*, sensações que se situam entre o pensar e o querer, tem relação com o sistema rítmico respiratório e circulatório, e o *pensar*, relativo ao intelecto, raciocínio e memória, se relaciona com o sistema neurosensorial. Cada uma dessas capacidades, segundo Lanz (2016) apesar de interligadas, tem características preponderantes. Assim, de acordo com Lanz (2016), essas três capacidades se desenvolvem de forma diferente em cada período da vida, de 7 em 7 anos.

No primeiro setênio, até 7 anos de idade, em média, tem-se como enfoque nos currículos de escolas Waldorf o desenvolvimento do *querer* (cf. LANZ, 2016). Há um domínio do movimento corporal, do brincar livre, como algo vital para essa faixa etária. Considera-se que nessa fase há na criança “um impulso em conquistar o mundo por intermédio da vontade” (LANZ, 2016, p. 44). Ela aprende pela imitação, internalizando o que está ao seu entorno. “Para a criança imitação é tão importante quanto a respiração. A criança inspira as impressões sensoriais, e a imitação segue como a expiração” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p. 25). Desse modo, espera-se que sentimentos de

gratidão e atitudes amorosas sejam imitados para que “no futuro a criança se torne um cidadão sem dificuldades nas suas relações sociais” (CRAEMER, 2011, p. 22).

Nesse sentido, “se não se implantar a força da imitação condizente na infância, as pessoas não se tornarão seres livres [...]. Porque somente pode constituir base para a liberdade social o que foi implantado na infância dessa maneira.” (STEINER, 2019, p. 22). Assim, no jardim de infância, a sala de aula é um ambiente acolhedor e aconchegante. Sua estética imita o espaço de uma casa com brinquedos rústicos feitos com materiais naturais. Ainda não se apresentam letras ou números, mas aquarela, trabalhos manuais, jardinagem, modelagem, roda rítmica, histórias, preparação do pão... Além do brincar que ocorre dentro de sala, há um brincar livre fora de sala, no pátio, na natureza.

O segundo setênio, de 7 a 14 anos, tem como enfoque, nos currículos das escolas Waldorf, o desenvolvimento do *sentir*. Há um predomínio da vida sentimental. Nesse momento inicia-se a alfabetização, de forma lúdica, respeitando o ritmo individual dos/as alunos/as. A aprendizagem efetiva ocorre por meio de vivências significativas dos variados conteúdos que estão alinhados no currículo. O processo de avaliação, que começa nesse período, é feito de forma gradativa e qualitativa, sem dar notas. Estimula-se os/as alunos/as a refletirem sobre os seus erros e acertos. São “considerados o esforço do aluno para alcançar o resultado, o seu comportamento e o seu espírito social” (BACH JUNIOR; GUERRA, 2018, p. 863). A arte é um grande aliado do ensino, já que trabalha a sensibilidade necessária para a formação do/a jovem que passa por um período de profundas transformações. Nas palavras de LANZ (2016) “Emoções e vivências devem acompanhar o ensino de todas as matérias, [...] e todo o ensino deve ser uma obra de arte” (LANZ, 2016, p. 50).

Nas Escolas Waldorf, o/a professor/a regente acompanha as mesmas crianças do primeiro ao oitavo ano, preferencialmente. Outros/as professores/as especialistas de Educação Física, Inglês, Alemão, Trabalhos manuais, entre outros, também ministram aulas nessas turmas, mas a aula conhecida como principal é cumprida diariamente nas duas primeiras horas da manhã pelo/a chamado/a “professor/a de classe”. Assim, esse/a docente tem a oportunidade de conhecer profundamente as crianças e de realizar um acompanhamento ao longo do tempo, com foco nas necessidades de cada uma delas, permitindo que desenvolvam tudo aquilo que são realmente capazes.

Segundo Craemer (2011), o mundo fala à criança principalmente por meio dos sentimentos dos/as professores/as e dos pais e das mães, por serem para elas referências vivas e amadas. O senso de autoridade é adquirido por elas nesse setênio. Ter o/a docente como autoridade amada, faz dos/as alunos/as iguais perante o/a professor/a. Para Steiner (2019) esse “deve constituir o fundamento para aquilo que os adultos devem vivenciar como a igualdade de direitos dos seres humanos no organismo social” (STEINER, 2019, p. 23).

O terceiro setênio, de 14 a 21 anos, nos currículos das escolas Waldorf tem como predominante o desenvolvimento do *pensar*. Os raciocínios lógico, analítico e sintético são explorados. “Um pensar dirigido por um querer sereno, um querer dominado por um discernimento inteligente, tudo isso permeado por sentimentos fortes, mas não egoístas: eis o ideal que o educador deveria almejar” (LANZ, 2016, p. 60).

O/a jovem nesse período está desenvolvendo uma força de amor humano universal. O florescimento da vida amorosa sexual é “somente um caso específico do amor humano geral” (STEINER, 2019, p. 24). Este é o tempo propício para o/a jovem conhecer a realidade social e os problemas angustiantes da humanidade não só na teoria, mas por uma participação ativa e amorosa. Segundo Steiner (2019) “a fraternidade na vida econômica somente estará nas almas humanas da maneira como deve ser almejada para o futuro, se a educação após os 15 anos de idade for estruturada [...] com base no amor humano, no amor pelo mundo exterior em geral” (STEINER, 2019, p. 25).

Desse modo, o/a aluno/a busca o seu propósito de vida. Lanz (1997) explica como a educação pode contribuir de forma que “ao invés de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio”, o/a jovem “deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, dar uma contribuição para o progresso do mundo” (LANZ, 1997, p. 50).

Do mesmo modo, Setzer (1998) afirma que o ser humano não é um ser unidimensional “antes de tudo, o sadio desenvolvimento do corpo e da alma é a condição prévia para que a individualidade espiritual possa atuar no mundo” (SETZER, 1998). Nesse sentido, “mãos, coração e cabeça tem igual importância no desenvolvimento do ser humano” (SETZER, 1998, p. 3). Isso explica a importância que os currículos das escolas de Pedagogia Waldorf atribuem, quase de forma igualitária, à dimensão física, emocional e cognitiva. Ao compreender o desenvolvimento humano, com base nos três primeiros setênios, estabelece-se que “todo aprendizado deve dirigir-

se primeiramente, à vontade, e depois ao sentimento, para só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos” (LANZ, 2016, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da Trimembração do organismo social está ancorada na Antroposofia, ciência concebida por Steiner e assim nomeada por ele, que propõe uma forma livre e responsável de pensar, sentir e agir no mundo. O currículo Waldorf que também foi estruturado sob princípios antroposóficos, concebe o ser humano como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e, por isso, pode favorecer a formação de sujeitos que concretizem os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

A noção antroposófica de desenvolvimento humano e social considera o aprendizado necessário em cada fase evolutiva. Assim, o currículo é planejado em setênios. Sendo que o primeiro setênio favoreceria a questão da liberdade, por meio de um brincar livre e significativo na infância. No segundo setênio, a vivência da autoridade com o/a mesmo/a docente por oito anos, auxiliaria na noção da igualdade, pela experiência entre os pares da turma nesse período. No terceiro setênio, a proposta é conhecer de perto a realidade social e os problemas da humanidade favorecendo o desenvolvimento de um amor humano universal e desse modo, segundo Steiner, isto levaria à fraternidade na vida econômica no futuro.

O desenvolvimento do ser como corpo, alma e espírito: do *querer*, do *sentir* e do *pensar* em consonância com a “imitação”, com o “senso de autoridade” e com o “amor fraterno” que favorecem a liberdade cultural, a justiça jurídica e a fraternidade econômica, respectivamente, estão contemplados no currículo Waldorf de forma entrelaçada e seria, segundo Steiner, um alicerce educacional favorável a concretização da trimembração social.

Interessante observar que essa proposta pedagógica considera o organismo social como algo vivo assim como o corpo humano. Ambos são, para Rudolf Steiner, compostos de três membros que se inter-relacionam. Pelo exposto, é possível dizer que a pedagogia Waldorf e o seu currículo, responderam às necessidades educacionais de uma Europa pós-guerra e, como defende Setzer (1998, p. 3), “continua a atender às demandas educacionais do tempo presente”, visto que cada vez mais, está se

expandindo no mundo e, a exemplo do Brasil, houve um aumento de mais de 200% no número de escolas na última década⁴.

Por fim, cabe registrar que a teoria da Trimembração do organismo social que foi uma grande inspiração para o currículo Waldorf, continua fazendo com que as escolas Waldorf, permaneçam fazendo com que essas escolas tenham um fio condutor claro e bastante relacionado ao social. Resta ainda saber como esses ideais da trimembração social se apresentam nos modos de vida dos/as egressos/as das escolas Waldorf que vivenciaram esse currículo. Trata-se de uma lacuna importante nos estudos sobre as pedagogias Waldorf no Brasil que necessitamos somar esforços para investigar e averiguar.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. Revista e-Curriculum, (PUCSP), v. 16, p. 857-878, 2018.

CARLGREN, Frans.; KLINGBORG, Arne. Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CASTRO, Maria José Martins Gomes de. Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2010.

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. Saúde na educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2017.

CRAEMER, Ute (Org.) Currículo social na escola: a necessidade do nosso tempo: propostas, sugestões e experiências no Brasil e no exterior. São Paulo: Antroposófica, 2011.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). Texto elaborado pela Federação das Escolas Waldorf, dezembro de 1998 Fontes, históricos e princípios da pedagogia Waldorf <http://www.sab.org.br/fewb/pw1.htm> Acesso 15/03/2020.

HAHN, Herbert. O nascimento da Escola Waldorf a partir dos impulsos da trimembração social. Tradução: Rudolf Wiedemann. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2007.

⁴ Dados da Federação das escolas Waldorf. <http://www.fewb.org.br/dados.html> Acesso em agosto de 2020.

HOBBSAWM, Eric. A Era das Revoluções: Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes e Marcos Penchel. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANZ, Rudolf. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LANZ, Rudolf. 1997. Noções básicas de Antroposofia. 4ª ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. A Revolução Francesa e as repercussões na educação de surdos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. Anais... Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/A%20REVOLUCAO%20FRANCA%20E%20AS%20REPERCUSSOES%20NA%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS.pdf>>. Acesso em: 1º janeiro. 2021. [Links]

LINDENAU, Christof. As forças germinadoras da trimembração social e o seu cultivo. Tradução Christian Julius Folz. 4 ed. Bad Liebenzell: Verein für ein Erweitertes Heilwesen. 1991.

MORAES, Wesley Aragão de. Trimembração social, sociedade orgânica: Transcendendo direita e esquerda. São Paulo: Barany Editora, 2019.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT), Cárceres-MT, Ano VI, n. 10, p.145-169, jul./dez. 2008. Disponível em: Acesso em: 13 abril. 2020.

SALLES, Rubens. Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2010.

SETZER, Valdemar. A Pedagogia Waldorf. 1998. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>. Acesso em 15 abril 2020.

SETZER, Valdemar. O que é Antroposofia. 2014. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop:-> Acesso em 21 set. 2021.

STEINER, Rudolf. A arte da educação I. O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, Rudolf. A cultura atual e a Educação Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídico e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

STEINER, Rudolf. A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das escolas Waldorf. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019. (Original: 1919)

STOCKMEYER, E. A. Karl. O programa de Rudolf Steiner para escolas Waldorf. Tradução de Sérgio G. Corrêa. São Paulo, 1988.

CIÊNCIAS NATURAIS E PEDAGOGIA: ESFORÇOS PARA UMA FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Claudionor Renato Da Silva

RESUMO: É condição inicial, em qualquer estudo em ciências, que o fundamento em filosofia e filosofia da ciência seja o primeiro assunto, o primeiro eixo, a primeira discussão teórica. Não o pode ser diferente quando se trata da educação em ciências na formação em pedagogia. Diante dessa reflexão, a pergunta a ser feita nessa pesquisa é: qual seria o(s) esforço(s)/caminho(s) a ser dado na formação de pedagogos(as) no que tange à educação em ciências visando a alfabetização/letramento científico das crianças na educação infantil e anos iniciais? Objetiva-se, em plano geral, apontar a filosofia da natureza e a filosofia da ciência como principal referencial para a formação dos pedagogos(as) como educadores(as) científicos(as). Especificamente, objetiva-se o resgate da filosofia, da filosofia da natureza e posterior, comentários sobre a "nova" filosofia da ciência, como contribuição para a formação de professores(as) polivalentes, os (as) pedagogos(as). De metodologia bibliográfica o presente texto de cunho teórico se organiza na busca de uma base de autores e obras da filosofia e da filosofia da ciência que dialogam com a produção em educação em ciências. Os resultados, como discussão presente em todo o texto ensaístico e a discussão central é demonstrar que para a formação em pedagogia, na especificidade da educação em ciências, não há como não aprofundar as bases da filosofia da ciência, sem passar pela filosofia da natureza. Nas considerações finais se apresentam alguns esforços/caminhos que os cursos de pedagogia poderiam fomentar em seus currículos com o propósito de considerar um movimento primordial formativo, qual seja, uma formação mais sólida e aprofundada na filosofia da natureza e na filosofia da ciência para promoção da alfabetização/letramento científico das crianças na educação infantil e anos iniciais.

Palavras-chave: Ciências Naturais, Pedagogia, Filosofia da Ciência.

INTRODUÇÃO

É condição inicial, em qualquer estudo da área do ensino de ciências, que o fundamento em filosofia e filosofia da ciência seja o primeiro assunto, o primeiro eixo, a primeira discussão teórica. Não o pode ser diferente quando se trata da educação em ciências na formação em pedagogia.

Diante dessa reflexão, a pergunta a ser feita nessa pesquisa é: qual seria o(s) esforço(s) a ser dado na formação de pedagogos(as) no que tange à educação em ciências visando a alfabetização/letramento científico das crianças na educação infantil e anos iniciais?

Percebe-se, nas produções da área, por exemplo, no trabalho de Esteves (2020) que a formação em ciências, em cursos de pedagogia, se limitam a elaborar planos de aula para serem apresentados em final de semestre. Longe de dizer que essas práticas são inadequadas, a proposta desse texto é considerar a importância e o dever social dos cursos de pedagogia reolharem a formação dos pedagogos(as) como educadores(as) científicos(as) de forma a considerar a filosofia da natureza e a filosofia da ciência, como pilares do trabalho e da concepção científica e pedagógica do professor(a), em formação, um pedagogo(a), educador(a) científico(a).

Objetiva-se, então, em plano geral, apontar a filosofia da natureza e a filosofia da ciência como principal referência para a formação dos pedagogos(as) como educadores(as) científicos(as). Especificamente, objetiva-se o resgate da filosofia, da filosofia da natureza e posterior, comentários sobre a "nova" filosofia da ciência, como contribuição ao ensino de ciências na formação em pedagogia.

De metodologia bibliográfica (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006) os resultados, como discussões presentes, em todo o texto ensaístico e, a discussão central são, o de demonstrar que para a formação em pedagogia, na especificidade da educação em ciências, não há como não aprofundar as bases da filosofia da ciência sem passar pela filosofia da natureza, pois, de alguma forma, esses elementos históricos, estão de um jeito ou de outro, presentes como contribuições à formação de concepções de ciências para os professores(as) em formação.

Nas considerações finais se apresentam alguns esforços/caminhos que os cursos de pedagogia poderiam fomentar em seus currículos com o propósito de considerar um movimento primordial: uma formação mais sólida e aprofundada na filosofia da ciência e na filosofia, tanto como cunho teórico quanto formativo, para que pedagogos(as) se afirmem e se

assumam no *status* de educadores(as) científicos(as) que são, sobretudo, considerando, a educação em ciências, como uma área específica da educação e da formação humana, na pedagogia, assim, como, co-respondem, pela formação cidadã geral, pela prática da educação em ciências que visa a alfabetização/letramento científicos tanto de educadores(as), mas, em especial, de educandos(as) infantis.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo é bibliográfica, com a proposta de Sampieri; Collado; Lúcio (2006).

Para esses autores, uma pesquisa bibliográfica não se resume ao elencamento de obras, como, artigos, livros, e-books, etc. Envolve a construção de um texto teórico com base nesses "achados" e guiados pela problemática da pesquisa. Isso permite, não só a solidez de um texto teórico, ou ensaístico, como também permite ao pesquisador(a) criar definições, criar conceitos, elaborar categorias e também efetivar suas análises a partir de seu olhar teórico e crítico, resultante das leituras elencadas, lidas, sublinhadas, identificadas, comparadas, etc.

Seguindo esses princípios básicos da metodologia bibliográfica, desses autores, é que o presente texto de cunho teórico se organiza na busca de uma base de autores e obras da filosofia, da filosofia da natureza e da filosofia da ciência que dialogam com a produção em educação em ciências contemporânea, que defende a proposta de que a função social da educação em ciências é a formação cidadã pautada na alfabetização/letramento científicos numa vertente de reorientação da educação em ciências, elaborada por Cachapuz et al. (2005) e numa vertente dialética de alfabetização científica, proposta por Chassot (2017).

Para isso, recorreu-se a ementas de cursos de filosofia da ciência, em cursos de licenciatura em biologia, em física, buscados no *Google* e em sites de universidades públicas, gerando uma lista bibliográfica, com destaque a livros de referências, clássicos e atualizados/contemporâneos, bem como artigos e livros, ebooks, sobre a filosofia da natureza e filosofia da ciência.

O resultado é o texto ensaístico e teórico que vai dialogando com a formação em pedagogia, na afirmação de que pedagogos(as) são educadores(as) científicos(as) e que, sem a base dos fundamentos na filosofia, como ponto de partida da formação, não se fará e não se cumprirá as propostas de alfabetização/letramento científico, presentes na Base Nacional

Comum Curricular, a BNCC, voltada para o ensino de ciências, na educação básica, da educação infantil ao ensino médio, que inclui, junto à ciência, tecnologia(s), com potenciais aprofundamentos na Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e Ciência, Tecnologia e inovação (CT&i). Há de se acrescentar ainda, a novidade nos currículos, da presença do Empreendedorismo e Inovação, conforme Projeto de Lei 2944/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), colocando como disciplina, em sala de aula, o Empreendedorismo e Inovação, o que, certamente, gera grandes desafios aos professores(as), tanto da educação básica, quanto do ensino superior.

Explicada a metodologia, se passa, agora, aos tópicos centrais do estudo, qual seja, o tópico primeiro, sobre a filosofia natural e na sequência, o segundo tópico, sobre a filosofia da ciência na formação de pedagogo(as), como educadores(as) científicos(as).

FILOSOFIA NATURAL

Também chamada de filosofia da natureza, a filosofia natural e seus filósofos naturalistas - estamos a considerar aqui a filosofia emergida na Grécia - estavam ocupados do conhecimento das causas e dos princípios do mundo material, físico.

Se perguntavam, por exemplo: por que os objetos caem ao chão e não paravam flutuando? E, ainda: por que o movimento circular do sol? Como compreender a natureza? Por que os períodos de chuvas e secas respeitam certo período fixo com algumas características específicas? O nascimento de um bebê e a morte de uma pessoa idosa, como se explica? Para onde vão os mortos e como nascemos?

Uma das mais antigas disciplinas, a filosofia, com os estudos dos filósofos naturalistas, em especial, incluía a astronomia; a cosmologia e a etiologia (estudo das causas). Muito do que há hoje, nas diversificações da física, da química e da biologia, como veremos adiante, nasceram e tiveram seus primeiros ensaios de pensamento com os filósofos, não apenas os europeus, mas os homens e mulheres de todos os lugares do mundo. Não só pensamento, mas experimentos, busca de relações, invenções, inovações e tecnologias.

O termo “naturalista” ou a filosofia naturalista subsistiu de Aristóteles até Galileu, com a ascensão da ciência moderna. Aristóteles, sem dúvida, é o grande referencial,

sobretudo, no auge da Idade Média, do que se tornou a filosofia natural. (JOLIVET, 1969; KLEINMANN, 2014, WOBETO, 2019).

Uma importante obra o *Summa Logicae et Philosophia e Naturalis* de John Dumbleton, datada do século XIV, merece ser citada. A partir dessa obra, as grandes temáticas na Idade Média foram: a física do movimento, movimento *versus* tempo, sobre a eternidade do mundo, física da luz e a questão da experiência, em Francis Bacon, isso, só para citar algumas temáticas naturalistas, com base na filosofia. Ainda, tudo muito preso, não só em Aristóteles, mas também, na religião católica ocidental. (MEIRINHOS e PULIDO, 2011).

Mas retomemos 600 séculos antes de Cristo (século VI a.C) e vejamos esses clássicos filósofos da natureza. Constataremos que, talvez, nada é tão novidade quanto parece, a não ser que hoje temos muito mais tecnologias, como os microscópios, laboratórios avançados em pesquisa e desenvolvimento, drones, etc. e, obviamente, dinheiro e muitos centros de excelência em pesquisa e tecnologia, interligadas, interconectadas, na medida dos interesses dos países e grandes potências, sobretudo, sempre conveniadas, às universidades, mas também em grandes empresas e fortes empresários(as), interessados numa “mansão” na Lua ou em outro planeta, por exemplo, caso a Terra se torne mesmo, dentro de algum tempo, inabitável, algo para o qual estamos caminhando, caso não nos atentemos, por exemplo, para a atual Agenda 2030 proposta pela ONU.

Como estamos no ocidente, nossa referência filosófica é a Grécia: compreensão do *arché* (essência ou minúscula força que mantém e originou o mundo físico) ou sua descoberta; seria a essência, a razão de tudo, a explicação para tudo o que existe no mundo.

Mas, longe de continuar a referir-se somente à Grécia e esse "etnocentrismo" cultural-científico, ainda presente e muito absorvido pelos colonizados, sabe-se, que todos os povos, mais longínquos e distantes uns dos outros ou não, também se viam-se como centros do universo, logo, nada muito diferente, sem dúvida, de como se viam as três grandes nações dos Incas ou dos Astecas e Maias que também subjugaram povos e comunidades em nome de uma "civilização" maior. Mas, não só a dominação, mas a artes, a medicina, as letras, as melhorias de vida da população, etc., tudo, sempre esteve em curso nestas partes aqui invadidas.

Os projetos urbanísticos das grandes cidades européias, após as invasões, em especial, das invasões das Américas, são um grande exemplo da grande influência que os povos invadidos tiveram na arquitetura da Europa e no modo de vida e várias questões outras, como

medicina e o cálculo e, obviamente, as riquezas, com ouro e prata, sobretudo, as retiradas das grandes jazidas de minérios de Minas Gerais e Goiás no território brasileiro.

No mundo árabe, por exemplo, podemos citar as contribuições matemáticas, as contribuições na astronomia moderna, por exemplo. No oriente, ainda, as contribuições hindus, os pensadores chineses. Hoje, por exemplo, o mandarim é a segunda maior língua falada no mundo, perdendo apenas para o inglês, sem contar, os muitos filmes da *Netflix* que têm nos apresentado grandes histórias da literatura e da ciência dos chineses, dos povos que ocuparam a atual Coreia do Sul e Japão, desde muito tempo, há muito tempo atrás.

Os povos africanos, um tão grande continente, não pensaram sobre as ciências da natureza? Obviamente, que sim; há legitimidade em sua história na ciência mundial, conforme Ramose (2011). É interessante que “outras” filosofias que não sejam a grega (brancas, portanto), precisam de legitimidade, mas a grega, não. A razão disso, já é bem sabida e não nos deteremos nisso.

Hoje, temos obras apresentando a filosofia africana, grandes pensadores e pensadoras. Por exemplo, entre os Bantos, na África, o homem está em relação direta e completa com o Universo. Esse pensamento é o mais antigo e ancestral em todo o continente. Há uma cadeia hierárquica entre “Deus”, perpassando a natureza e o próprio ser humano.

Logo, não fica difícil se assumir que a filosofia mundial é muito maior que o berço grego do pensamento, em Sócrates, Platão e Aristóteles e, a atual descoberta dos pré-socráticos e sofistas, deixados de lado, pela força e influência do potencial pensamento e acessos em Aristóteles, se tornam hoje, uma fonte infinita de provocações ao pensamento, sobretudo ao contraponto do pensamento eurocêntrico e uma história do mundo que se inicia no século XV com as grandes navegações e respectivas invasões em terras que já tinham donos(as), tinham sua soberania.

Um exemplo do que se está a dizer é que as contribuições do Egito antigo para as ciências e a filosofia são de valores e “anotações” inestimáveis. E, geralmente, os livros didáticos de ciências não apresentam o Egito como parte da África. É como se o Egito estivesse solto no mapa mundial e quase que uma parte da Europa.

Na filosofia africana contemporânea (Machado, 2019), discutindo ciência e produção científica e, por extensão, natureza/sociedade/homem, há a evidência de muitos homens e mulheres negros(a) com invenções, inovações, patentes e descobertas em ciência e tecnologia, tanto nos Estados Unidos como ao redor do mundo todo.

Temos a descoberta das mulheres filósofas (Ferreira, 2009) num mundo de homens filósofos; mulheres que pensaram também a natureza e que vale a pena se tomar a decisão de falar delas nos projetos de ciências para as crianças, nos cursos de pedagogia, especialmente, a ciência para meninas e mulheres, a participação feminina na produção em ciência ao longo da história da humanidade até a contemporaneidade, incentivando as brasileiras meninas, a sonharem com grandes posições em ciência e tecnologia, em ciências humanas e sociais, tornarem-se referências locais, nacionais e internacionais.

Nomes de mulheres da antiguidade, como Enheduana, Safo de Lesbos, Hipátia de Alexandria e a matemática pitagórica, Melissa. Na idade média, Heloísa de Paráclito, Akka Mahadevi. Na idade moderna, Teresa de Ávila, Harriet Taylor. Na idade contemporânea, Rosa de Luxemburgo, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir. Enfim, uma quantidade imensa de mulheres anônimas nos livros didáticos de ciências, de história e de língua portuguesa e que precisam ser inseridas na formação dos pedagogos(as) e na disciplina de educação em ciências.

Há de inverter a lógica da tendência eurocêntrica e machista na formação de pedagogos(as), educadores(as) científicos(as), remodelando as apresentações dos livros didáticos, problematizando as questões de gênero, evidenciando as mulheres da ciência, desde a filosofia, a filosofia natural e a atual nova filosofia da ciência. Que possamos escapar o mais rápido possível das armadilhas do eurocentrismo que começa por nós, professores e professoras, desde a pedagogia até as disciplinas especialistas, como biologia, física, química, etc. e, obviamente, a filosofia e a filosofia da ciência.

Retomando os aspectos históricos da filosofia e da filosofia naturalista, cita-se, a seguir, a escola de Mileto, na atual Turquia. Houve por lá os pensadores da *physis* (natureza) como Tales (conhecido como Tales de Mileto), Anaximandro e Anaxímenes. Tales teve uma contribuição fundamental para a matemática, seu “teorema” e alguns ensaios sobre o cálculo de proporções são extremamente complexos. Tales estudou também sobre a água. Anaximandro estudou os eclipses. Eclipses com a ideia de fogo. Anaxímenes pensou que tudo vinha do ar (os gases químicos?) e do ar, se teriam criado o fogo, a água, a terra e as pedras (material mineral, materiais orgânicos, etc.). Tudo vinha do ar. Talvez, podemos dizer que Anaxímenes é precursor do pensamento sobre os gases, não só os atmosféricos, como os gases nas práticas de transformações da matéria, como a água em seus diversos estados.

Heráclito formou também uma escola que leva o nome da cidade “Escola de Éfeso” e ele passou a ser conhecido como Heráclito de Éfeso. Para ele, os corpos celestes, seguiam a ideia de fogo e de tigela: as tigelas seriam, hoje, para nós, as galáxias. Teríamos as bases também, ao lado da escola de Mileto, do que entendemos hoje como astronomia, astrofísica, etc., áreas muito importantes, para serem inseridas no ensino de ciências, na educação básica.

Heráclito pensava que a origem do universo era uma substância única. Que tudo era muito dinâmico, nada estático. E, não estava errado. Até hoje as galáxias e estrelas continuam se formando no universo por meio das poeiras cósmicas. Heráclito é precursor também do pensamento sobre os polos opostos, positivo e negativo tão fundamental na física e na química, sobretudo na matemática.

Pitágoras também se tornou uma escola do pensamento filosófico ocidental, com contribuições na música, na matemática, como no teorema que leva o seu nome, o “Teorema de Pitágoras”: a soma do quadrado dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa ou $a^2 = b^2 + c^2$). Para ele, o universo, o mundo, as pessoas, são números, os números explicavam tudo. Lá no futuro, Albert Einstein vai dizer: “Deus joga com os números” ou o Universo obedece a leis e não acasos.

Parmênides da escola de pensamento Eleia (uma colônia grega no sul da Itália) pensou as transformações da água, do ar. Um pioneiro também no entendimento das transformações da matéria, na química.

Na escola pluralista, temos Empédocles, Demócrito (o "cara" do átomo). Empédocles: raízes de todas as coisas eram o fogo, ar, terra e água. Os quatro elementos. Há de se mencionar ainda, nas origens da química, ao lado de Demócrito, Leucipo. Os dois compartilham os embriões da alquimia e depois da química, propriamente, científica.

Saindo dos conhecidos “pré-socráticos”, temos Platão, o segundo dos “grandes três” da filosofia ocidental: Sócrates, ele e Aristóteles. No Diálogo, já encontramos a reflexão sobre a natureza: o mundo é a imperfeição de uma ideia divina. Enfoque no pensamento, no abstrato, no subjetivo.

Em Timeu, Platão contradiz Demócrito sobre o átomo. Ao longo do seu pensamento, natureza (*physis*) vai assumindo diferentes concepções e definições de modo a exigir um maior aprofundamento do seu pensar sobre a natureza, as coisas naturais, que para ele são: natureza humana, natureza da alma, natureza das coisas, natureza inteligível, etc. No Timeu, Platão dá uma configuração mais próxima de nós, na contemporaneidade, sobre o que as

ciências naturais estão ocupadas, pela filosofia. Digamos que Timeu é uma obra à parte de tudo o Platão produziu; deu um formato à filosofia da natureza, dando continuidade ao histórico pré-socrático. (MANINI, 2014).

Passando para Aristóteles, em metafísica, o filósofo organiza seu pensamento sobre as ciências da natureza. Compreendem as ciências da natureza, os corpos perecíveis e os corpos eternos. Ele atribui para estas ciências a denominação teórica aplicada para a matemática, a física, a metafísica, etc.

Aristóteles em seus pensamentos e reflexões sobre as ciências da natureza não é nenhum pouco ultrapassado. Já afirmamos a importância, até hoje, do seu pensamento, em ciência, ciências, sua produção. Deveríamos ler a Metafísica de Aristóteles em nossas férias e momentos de menos tensões de leituras e estudos na universidade, ampliar a nossa noção de ciência e acompanharmos historicamente como a filosofia aristotélica conseguiu se firmar por tantos séculos como guia central do pensamento científico ocidental e verificar, o que desapareceu e o que ficou e quais as dinâmicas dessa modificação em Immanuel Kant e em Karl Popper, porém, com o cuidado de não confundir filosofia da natureza com filosofia da ciência que é epistemologia da ciência (Silva, 2021); a confusão é muito grande entre os estudantes iniciantes aos estudos das ciências da física, da química e da biologia, o é também para os pedagogos(as).

Assim, como em Platão, a filosofia da natureza em Aristóteles não pode ser explicada nem apresentada em um ou dois parágrafos. Por hora,

[...] assim, como uma filosofia da *ciência da natureza* – a qual poderíamos chamar, simplesmente, de filosofia da natureza. [...] é uma disciplina distinta da ciência. Esta última se responsabiliza por colher informações empíricas a respeito de seu objeto, procurar causas que permitam explicá-las com os fatos etc. Já a filosofia da natureza se responsabiliza por formular os princípios gerais que deverão orientar o trabalho específico do cientista natural, fornecendo-lhe parâmetros para formular suas hipóteses e conduzir suas investigações. (ANGIONI, 2004, p. 9).

Só pela definição dada por Angioni (2004) já é possível perceber quão interessante é a leitura de Aristóteles e a percepção nítida dos avanços alcançados pela filosofia da ciência e as ciências naturais, tema, muitas vezes, que não se faz presente nos currículos de pedagogia, na disciplina voltada, por exemplo, para a educação em ciências e a alfabetização/letramento científicos, de crianças pequenas.

Os que estudarem História da Ciência ficarão vislumbrados com tantas teorias e teóricas de Aristóteles e sua potencial influência. Tão impactantes na história da física, da química e da biologia que, até Immanuel Kant, século XVII, toda produção estava pautada nestes postulados teóricos de Aristóteles. Da obra *Libriferum naturalium* de Aristóteles, somente Isaac Newton, em 1687, pode ser uma possibilidade de inflexão na história da filosofia da natureza, com a publicação dos *Principia mathematica philosophiae naturalis*. O que estudamos sobre as leis de Newton, em física, no ensino médio, é uma síntese da síntese de toda a síntese desta brilhante obra, a última dos filósofos da natureza.

Na Idade Antiga conviveram, assim, a escola platônica e a aristotélica. Dito de outra forma, de uma lado, tem-se, a escola mecanicista de natureza química (átomo) e leis deterministas (naturais), ou seja, a natureza e tudo que existe, dentro do pensamento de raiz química e biológica; tudo o que existe na natureza, são compostos e rearranjos de átomos conjugados, agrupados, etc. , que formam moléculas. De outro lado, junto da escola platônica, a natureza é como organismo vivo (lógica presente na biologia), unicidade e multiplicidade; ao mesmo, tempo, subjetiva, imaginada. Essa é uma conclusão muito precipitada, mas é um início de reflexões sobre como, na idade antiga, se desenvolveu as bases da filosofia da natureza, entre as propostas de Platão, de um lado, teorias e teóricas e, Aristóteles, de outro, uma racionalidade empírica, nos fatos e nos dados da natureza.

Na Idade Medieval mesmo marcada pela presença da Igreja Católica, ocidental, com sede em Roma, a filosofia da natureza encontra lugar nas recentes universidades europeias, um pequeno espaço “controlador”. Seu maior expoente: Francis Bacon; sua obra *Novum Organum* traz uma visão mecânica do mundo em que o homem é ministro e intérprete da natureza.

Outra referência importante William Ockham que vai influenciar a teoria popperiana na demarcação do problema da ciência.

Digamos que esta fase de transição da Idade Média para o Renascimento já havia embriões fundantes para o que chamamos hoje de ciências naturais, pois, é no Renascimento que temos o que se denomina de ciência moderna com a descoberta de Kepler e, depois, Galileu, em que, novamente, a presença da matemática se faz impressa e presente nas descobertas sobre o universo; o papel do sol e das estrelas e a localização da terra, sua forma. Isso, mesmo sob a visão e controle da “sagrada” Igreja do Estado.

Baruch Spinoza, na obra “Ética, demonstrada à maneira dos geômetras”, trata da unidade do universo e de um Deus que se relaciona com a natureza. Deus é a única substância do universo. Logo, tudo que está na natureza é natureza e só. Novamente a linguagem matemática presente e correlação, por exemplo, com a filosofia africana Bantu.

Leibniz retoma Platão e dá configuração à matemática e à lógica, na explicação da natureza; para Leibniz é o mundo físico uma engrenagem muito bem construída e organicamente explicável pela matemática.

Com Bacon e Descartes a ciência passa a se operacionalizar no Renascimento sob a égide do método, o método científico. A obra de Descartes “Discurso sobre o Método” firma as bases da ciência até a crítica de Popper. Descartes ao falar de matéria e espírito define que matéria é determinista e natural (filosofia natural) e espírito é não natural, foge do domínio da natureza. John Locke, empirista também, contribui nessa construção que dominou a física, sobretudo, no século XVII.(CHASSOT, 1994).

De todas as ciências, a matemática foi possivelmente a que teve o maior desenvolvimento na Renascença. Os textos de Euclides, redescobertos pelas escolas de tradutores ofereceram soluções para intrigantes problemas com que defrontavam os construtores de catedrais e os geógrafos a serviço das grandes expedições de navegadores. (CHASSOT, 1994, p.91).

Muitos nomes desconhecidos hoje por nós e pela maioria dos livros de ciências e de história da matemática são citados por Chassot em “A ciência através dos tempos”. Nesse período renascentista, Leonardo de Pisa, Girolamo Cardano, François Viète, etc. , são alguns nomes a serem estudados pelos pedagogos(as) em formação. Mas também, Chassot nos traz os lentos, mas audaciosos avanços da medicina, da física e da química. Da astronomia pre-copernicana temos Nicolau de Cusa, por exemplo. A ideia ou filosofia geral da cultura social que impregnou a produção em ciência nesse período pode ser identificada na obra de Leonardo da Vinci que viveu de 1452-1519. Podemos incluir o grande Leonardo como um filósofo da natureza também, segundo nos aponta Chassot (1994).

Outro filósofo da natureza importante com grandes impactos na ciência química é Robert Boyle e sua obra “*A free enquiry in to the vulgarly received notion of nature*”, uma obra sobre a distinção da física com a metafísica que marca o início da química, como ciência; separação da alquimia. A metafísica vai continuar sendo um campo de disputas e questionamentos antes, durante e depois de Popper; o filósofo da ciência vai retomar o debate, abandonado pelo Círculo de Viena.

Newton em “Princípios Matemáticos da Filosofia Natural” (Newton, 1952) demarca a primeira obra verdadeiramente configurada no pensamento de Descartes, em termos do Método. As quatro regras para o raciocínio na filosofia natural, merecem nossos olhares, sob o processo histórico e social, chegando para a atualidade.

Longe de uma repulsão resultante do remeter-se à Descartes, como é comum, na educação, é preciso um estudo aprofundado e formas de transposição para os novos conhecimentos contemporâneos para que não se incorra no erro de desmerecer uma obra tão significativa e importante para a filosofia da ciência e para a "nova" Filosofia da Ciência, algo que a área da educação em ciências vem desenvolvendo na reorientação do ensino, desde os anos 2000, como apresenta Cachapuz et al. (2005), especificamente os pressupostos da nova filosofia da ciência".

Desta maneira podemos seguir nossa conversa afirmando que, começando com Galileu, Descartes e Newton, se desenvolveram a física, área precursora e abrigadora da química e da biologia e das demais ciências que emergiram dessas, tempos depois, e ainda continuam a surgir. A física foi o embrião de todas as áreas que nascem, que aos poucos se desprendem, tendo a matemática, como linguagem métrica universal e transversal em quase todas as áreas do conhecimento. Primeiro sai a química e, mais tarde, a biologia.

Immanuel Kant deve ser lembrado como alguém que rompeu com o aristotelismo nas ciências físicas, sobretudo. Natureza, para o filósofo possui características e sentidos multifacetados (Schütz, 2009) e que foram pensamentos-chave para a produção da ciência no século XVIII e também no XIX com rupturas muito importantes para as ciências, influenciando, diretamente, Karl Popper e os demais gurus da Filosofia da Ciência, incluindo “a guru” Susan Haack com suas ácidas argumentações com relação ao pensamento popperiano. Quanto a Thomas Kuhn, a sua posição teórica, qual seja, a dos paradigmas da ciência, é uma outra forma de encarar a ruptura kantiana no processo histórico da ciência no mundo ocidental, em especial: dos reducionismos para uma prática e essência das ciências, de modo inovador.

De modo amplo, as diversas modalidades de natureza kantiana, são, em síntese, formas de conhecer, ou formas de conhecimento em que um estudo mais aprofundado deve ser feito, pelos iniciantes aos estudos da filosofia da ciência, com destaque, aos pedagogos(as).

Esta filosofia da natureza, apresentada até aqui, tendo Kant, como o final da representação, mas também, de início desse grande histórico, dada sua importância na reviravolta dos postulados aristotélicos, dá espaço, anos mais tarde, ao que chamamos e conhecemos hoje, como filosofia da ciência: Popper, Kuhn e Susan Haack. Susan Haack, merece destaque como uma das filósofas da ciência, na contemporaneidade; mulher, pesquisadora, professora, mas, que, geralmente, não está presente nos currículos dos cursos de física, química e biologia, sejam bacharelados ou licenciaturas; Susan Haack, sem dúvida, entra nos registros das obras contemporâneas em filosofia da ciência e, para além de ser colocada ao lado dos homens, Popper e Kuhn, torna-se, Haack uma referência importante para as meninas e mulheres, na busca do *empowerment* feminino e o incentivo para que meninas e mulheres se insiram no campo da ciência. Disso continuaremos a falar na seção a seguir, ainda que muito brevemente.

Filosofia da Ciência: atualidades

Concluimos na seção anterior que a filosofia da natureza enquanto disciplina desapareceu, perdendo seu espaço para as ciências, propriamente, a física, a química e a biologia, geradas, em paralelo, por uma filosofia da ciência e a composição de uma Ciência Natural ou Ciência da Natureza, isso, por volta do século XIX e anos iniciais do XX.

Por isso, talvez, seja mais correto dizermos Ciências Naturais e não mais Ciências da Natureza, como encontramos em alguns textos, mas são questões difíceis de se sustentar apenas pelos fundamentos da educação em ciências; seria necessário um estudo mais aprofundado na atual "nova" filosofia da ciência, com aproximações à novas questões de demarcação para as ciências sociais e humanas, advindas da obra de Thomas Kuhn. As Ciências Naturais, estão, hoje, mais próximas das Ciências particulares do que propriamente, da reflexão histórica da Filosofia da Natureza e os filósofos naturalistas e que, portanto, é mais que a questão, simplesmente, da natureza, sua origem, no tema “universo” e seu presente (sustentabilidade), bem como o desafio de seu futuro, a saber, a sobrevivência no planeta Terra.

Os estudos e pensamentos do que se pode chamar de filosofia da ciência (epistemologia da ciência), separou o homem da natureza; haveria e há, a partir de então, uma epistemologia separada, fragmentada, para cada um dos tipos de conhecimentos, mesmo

aqueles mais originais dos naturalistas. Terá sido o início de nossas fragilidades humanas, pelas guerras, as pandemias e a fome, globalizadas? Neste sentido, será que não deveríamos retornar às leituras e propostas da filosofia da natureza? Será que elas estariam de fato descartadas? Será que, atualmente, podemos separar o homem, o ser humano, do mundo das coisas? Do próprio universo?

O marxismo indica-nos alguns caminhos para essa reflexão, como também as leituras em filosofia da ciência com Rubem Alves, sobre o jogo da ciência; e a proposta da antropologia reflexiva de Hilton Japiassu, contra a “neutralidade” científica. O fato é que se chega a uma conclusão evidente: não se separa o homem da natureza, do universo e de tudo o que existe.

Admitiremos, assim, que temos, apenas, uma ciência natural ou ciências naturais como a física, a química e a biologia, acrescentando algumas áreas em fronteira, desde a própria matemática, atualmente, através, por exemplo, da modelagem e a etnomatemática, ramos específicos que pretendem uma aproximação entre ciência e natureza, conhecimentos e sabres comunitários, ancestrais ou não. (SILVA, 2013).

Talvez, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade tão comentada pelos construtivistas dos anos 1990 sejam uma possibilidade também de retorno à filosofia da natureza e a emergência de um novo pensamento sobre ciências, de forma mais abrangente e com os enfoques de linguagem, seja da física, seja da química ou da biologia ou ainda destas novas áreas, como a neurociência, a geociência, etc.

Atualmente, a filosofia da natureza está distribuída entre as ciências naturais com muitas ramificações de estudos e áreas, inclusive, seja nas áreas, em específico, da física, da química, da biologia, etc., seja nas filosofia da física, filosofia da biologia, epistemologia evolucionista, etc., todas estas como ramificações e desdobramentos da filosofia da natureza e, depois, da filosofia da ciência.

Antes de passar às considerações finais, pensar a atualidade da filosofia das ciências e o histórico da filosofia da natureza implica, aos cursos de formação de professores, em pedagogia, a se começar a desmitificar que a filosofia da natureza ou sua contribuição histórica é somente um pensar o que é e como se gerou a ciência e, num segundo momento, destruir a falsa ideia de que ciências naturais são, em absoluto, as ciências biológicas.

Nessa mesma linha de raciocínio, se traz, o pensamento de Clifford Geertz, pois o homem antropológico não é apenas o ser social, mas o ser intrínseco que relaciona-se com o

ambiente, é produto da cultura e produz cultura. Dessa compreensão teórica e metodológica, ampla e profunda é que emergem os desafios e esforços na formação de pedagogos(as) educadores(as) científicos, sob os atuais debates da Nova Filosofia da Ciência, apresentada por Cachapuz et al (2005) e os estudos sociais kuhnianos que chegam para ampliar o debate desse assunto nos campos da ciências sociais, humanas e de educação. É o que dialogaremos, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem geral ou mapeamento, em amplitude, da apresentação das ciências naturais, realizada nesse texto, caminha, então, da história da filosofia no continente europeu, especialmente, a Grécia, até a construção da ciência moderna com a transição do século XVII para o XVIII e a contemporaneidade, com muitas e diversas ramificações da filosofia, gerando a filosofia das ciências e as ciências, propriamente, a física, a química, a biologia. Mas, sem deixar de considerar a pluralidade geográfica e intelectual dos povos e nações mais primeiros até a contemporaneidade e, portanto, nos desfazendo de todo colonialismo do pensamento, fixado na produção europeia como de "originalidade" incontestável e não duvidosa, permeada, inclusive por plágios, cuja autenticidade, atualmente, são requisitadas pelas nações de continentes orientais, africanos e ameríndios, estas outras filosofias silenciadas precisam ser trazidas no debate contemporâneo da nova filosofia da ciência e o ensino de ciências, particularmente, nos cursos de pedagogia, que formam professores.

Respondendo diretamente a questão da pesquisa: alguns esforços são apresentados, como necessários, após o construto teórico-histórico até aqui desenvolvidos e, são, portanto:

- Esforço 1. Um construto teórico da filosofia da natureza e a da filosofia da ciência, na base epistemológica (lógica das ciências, como propõe Astolfi; Develay, 1990) proposta na didática das ciências, como fator inicial e fundamental na formação de professores(as), pedagogos(as).
- Esforço 2. Propor, enquanto pedagogia, as possibilidades inúmeras de realizar ciências para crianças e retirar a idéia que só a física, a química e a biologia promovem e sabem promover e divulgar ciências para crianças, adolescentes, jovens e adultos, público em geral, em tempos de negacionismo científico e afirmações de que a Terra é plana. Tomar a

divulgação científica para crianças, um produto e um processo construído por pedagogos(as), cientistas e intelectuais da pedagogia; pedagogos(as) como educadores científicos.

- Esforço 3. Desmistificar o “sinonimonismo” ou senso comum “*fake*” de que ciências naturais são as ciências biológicas e será isso a se trabalhar com as crianças na educação infantil e anos iniciais.
- Esforço 4. Redirecionar o olhar crítico-crítico-neutro sobre o Livro Didático de Ciências, dos anos iniciais e, lançar um olhar crítico-formativo-positivado, ou seja, um olhar pró-ativo, alinhado aos objetivos postos na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao ensino de ciências e tecnologias.

Do esforço 1 e 2, se atingem os demais e a resposta da pesquisa é respondida. Assim que, a proposição desse texto é o ensejo de se pensar e se admitir que tudo começa com a filosofia, mas não e tão somente, a Grega, mas a possibilidade de se abranger todo o mapeamento mundial do que seria a filosofia da natureza e a filosofia das ciências, por exemplo, na reflexão das eras glaciais não existentes mais ou a filosofia científica ameríndia das ilhas e dos continentes, a filosofia dos povos e nações australianas e suas ilhas, a filosofia africana, a filosofia dos povos e nações nórdicos, etc. Nesse sentido é que os estudos da cultura e do homem, na antropologia interpretativa de Clifford Geertz se tornam essenciais no aprofundamento dessas questões para serem articuladas ao ensino de ciências. Algumas perguntas iniciais a serem feitas, então, podem ser essas: a ciência só passa a existir, mesmo, na Europa no século XVIII ou XIX? Seria justo desconsiderar tudo o que existiu de conhecimentos antes disso? Chamar de saberes, apenas e não ciência, o que isso implica?

De fato, temos hoje muito mais tecnologia, muito mais recursos. Hoje falamos de hologramas. Filmes podem ser feitos no computador sem o cenário real da natureza. A inteligência artificial se torna ciência para o conteúdo do livro didático. Se fala hoje de “imprimir” um carro numa impressora macro. A ciência tem um caminho sem fim de descobertas. O aspecto da sustentabilidade e a sobrevivência humana no planeta são questões urgentes e, talvez por isso, a multiplicidade de campos do conhecimento estão aí, para, juntas, em cada especificidade e, em conjunto, serem construídas soluções para um planeta que está se definindo e se autodestraindo pela ação humana, a cada dia que passa, sufocados pelos lucros em detrimento ao sentimento de humanidade.

O que se propõe é um olhar múltiplo para a área da educação em ciências, a partir do ideal de ciências em aberto e, não fechado, na filosofia grega, como aporte inicial das reflexões, porém, com a consideração de que este é um dos caminhos a serem retomados e considerados, do ponto de vista epistemológico da didática das ciências, e para a especificidade dos cursos de pedagogia.

Um exemplo específico e atual é a neurociência, neuropsicologia, neuroeducação, neurodidática como parte integrante do Ensino de Ciências. Outra inovação a ser incorporada nas antigas proposições de pensar, na filosofia da natureza e, agora, a filosofia da ciência.

Assim, estão postos os múltiplos da filosofia das ciências e, das ciências naturais, em particular, considerando, ao mesmo tempo, as especificidades de cada área do conhecimento, a começar pela física, pela química, pela biologia, tendo a matemática, como linguagem das ciências e, avançar para todas as demais áreas de interfaces e alcances possíveis, ao colocar a pedagogia e os pedagogos(as) em uma posição de destaque no âmbito do ensino de ciências, desde a educação infantil e, as crianças e adolescentes, como o público que receberá e criará ciência – perspectiva criadora e autônoma apoiada na sociologia da infância. A formação de pedagogo(as) como educadores científicos, tendo sólida formação em filosofia, filosofia da ciência e história da ciência, com a possibilidade de num outro momento ser inserida a reflexão sobre a sociologia da ciência, na formação de educadores(as) científicos(as), os pedagogos(as).

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- ANGIONI, L. A filosofia da natureza de Aristóteles. *Ciência & ambiente*, n. 28, Janeiro/julho, 2004. <https://philpapers.org/archive/ANGAFD.pdf>
- CACHAPUZ, A. et al. (orgs.). A necessária renovação do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 1994.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 1.^a ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2017.
- FERREIRA, M. L. R. As Mulheres na Filosofia. Lisboa. Colibri, 2009.

- HAACK, S. Diga “Não” ao Negativismo Lógico. Publicações da Liga Humanista Secular do Brasil, 2014. Disponível em http://lihs.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Haack_Negativismo_Logico_LiHS_2014.pdf
- ESTEVES, P. E. C. Perspectivas de ensino e aprendizagem em ciências da natureza em cursos de pedagogia: relatos de alunos, professores e coordenadores. In: VIVEIRO, Alessandra A. ; MEGID NETO, Jr. **Ensino de Ciências para crianças**. Fundamentos, práticas e formação de professores. Itapetininga, SP: Edições Hipótese, 2020, p. 99-112.
- JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- JOLIVET, R. Tratado de filosofia. Tomo I: Lógica – Cosmologia. Rio de Janeiro: Agir, 1969.
- KANT, I. Crítica da razão pura. Lisboa: Edição da Fundação CalouseGulbenkian, 2001.
- KANT, I. Prolegômenos. São Paulo: Abril, 1980. Coleção: Os Pensadores.
- KLEINMAN, P. Tudo que você precisa saber sobre Filosofia: de Platão e Sócrates, de ética e metafísica até as ideias que ainda transformam o mundo, o livro essencial sobre o pensamento humano. 14.ª ed. São Paulo: Gente, 2014.
- KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MACHADO, A. F.. Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.
- MEIRINHOS, J. F. M.S.; PULIDO, M. L.. Pensar a natureza. Problemas e respostas na Idade Média (séculos IX-XIV). Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.
- NEWTON, I. Mathematical Principles of Natural Philosophy. Trad. Motte, A./Cajori, F. Chicago, 1952.
- Para esta compreensão, consultar meu livro:
- RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 16 maio. 2021.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHÜLTZ, R.. A concepção multifacetada de natureza em Kant. Veritas, Porto Alegre, v. 54, n.1, jan./mar., 2009, p. 238-256.

SILVA, C. R. Guia de estudos em filosofia da ciência para cursos de biologia. Jataí, GO: Universidade Federal de Jataí, 2021.

https://www.researchgate.net/publication/351104596_GUIA_DE_ESTUDOS_EM_FILOSOFIA_DA_CIENCIA_PARA_CURSOS_DE_BIOLOGIA?_sg=tTUBE9xV-FfDZHPH9vF1ObZuS7whcKa2JUbfq3ZQLcoMPoXTxTfHVX9SXXEmsh77V1UJle22Lw3Ycp3j9EvayfEJ8LVQYPnBEtdelu57.65c5veVYdFQudMVL7FYnZwqKnvbgE0nMj3wrI5LFY05NURvH0zMZfGzIbN1Gtk4Ctlj9_UtWc0jySYHfIPMAfA

SILVA, C. R. Educação matemática, didática e formação de professores. Um diálogo com licenciandos em pedagogia e matemática. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

WOBETO, C. et al. (orgs.). Ciências da Natureza e Matemática: relatos de ensino, pesquisa e extensão. Sinop, MT: Sustentável, 2019.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALA DE AULA REGULAR

Marilene Ferreira Da Silva e Francisca Ilnar De Sousa

RESUMO: O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por deficiências qualitativas nas áreas de socialização, comunicação e comportamento adaptativo, tal transtorno afeta diversas crianças ao redor do mundo. O objetivo deste artigo é refletir acerca do processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. Os objetivos específicos são: compreender a inserção de crianças com TEA em ambientes escolares, refletir o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares e discutir o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. As crianças com autismo, ao iniciarem seus estudos, necessitam de atenção especializada principalmente ao serem incluídas em turmas regulares. Trata-se de uma pesquisa teórica que se deu a partir da pesquisa bibliográfica, que garante sua cientificidade ao explorar autores como Ferreira (2007), Gómez (2014), Sampaio (2009), entre outros que discutem teorias presentes em bases de dados on-line que atravessam, direta e indiretamente, o tema aqui proposto. Cada criança com TEA têm características específicas, necessitando de um atendimento que delineia a efetivação de um programa especial e individual. Conclui-se que para a inclusão da criança com TEA em turmas regulares, são necessários programas individualizados e específicos e um trabalho conjunto entre a escola e a família, bem como o auxílio de todos os funcionários da escola.

Palavras-chave: Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Ensino Regular.

INTRODUÇÃO

O tema surgiu da experiência como estagiária em escola particular, na cidade de Fortaleza. Esta prática levou a refletir sobre como acontece o trabalho de adaptação das crianças com autismo, vistas como atípicas em sala regular, na qual convivem com crianças neurotípicas. Durante a convivência com elas, observamos as dificuldades enfrentadas não só pela professora, mas também pela equipe pedagógica e educandos na prática escolar.

Observamos o quanto é fundamental para o desenvolvimento e o processo de adaptação de crianças com TEA o envolvimento com outras crianças e, também, com os professores para que haja uma relação de respeito e solidariedade entre elas, ocasionando o crescimento sem preconceitos e distinção de pessoas, raça, cor, religião ou gênero.

Do ponto de vista metodológico, este artigo apresenta como proposta de investigação a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2001, p.183), abrange toda fonte escrita publicada acerca do tema de estudo e meios de comunicação de caráter oral. Trata-se de uma pesquisa cuja finalidade é aproximar, de modo direto e indireto, o/a pesquisador/a com todas as fontes escritas ou midiáticas que pode auxiliá-lo/a no caráter científico da pesquisa. “[...], inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.”

A pesquisa bibliográfica apresenta suas vantagens, segundo Gil (2008, p. 50), que “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A desvantagem desta pesquisa, conforme Gil (2008, p. 50), é que, “muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros”.

Nessa perspectiva, o artigo está estruturado em três seções, a seguir. Na primeira, discutimos a inclusão de crianças com TEA em ambientes escolares, pois observamos que ainda existe muita desinformação a respeito do tema, sendo que o autismo é uma condição que compromete a capacidade de comunicação e a linguagem. Na segunda, refletimos sobre o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares, por ser um dos desafios da educação contemporânea para a escola e para a família.

Por fim, na última seção discutimos o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular, uma vez que as principais dificuldades para esta inserção é o fato encontrar educadores que não se sentem preparados para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que ela ocorra de forma efetiva e eficiente; tendo ainda, o apoio da equipe multidisciplinar e da sociedade.

METODOLOGIA

Essa pesquisa, que tem como tema, o processo de adaptação de crianças autista em sala de aula regular, apresenta como proposta de investigação a bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma querem publicadas, quer gravadas.

A pesquisa bibliográfica apresenta suas vantagens, segundo Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”:-

O citado autor também apresenta a desvantagem de se trabalhar com a pesquisa bibliográfica que, segundo ele, “muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada”. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros”. As pesquisas bibliográficas, apesar das desvantagens apresentadas, podem ser reduzidas da seguinte forma, conforme Gil (2008, p. 50):

convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Estas desvantagens podem ser minimizadas quando usamos duas ou mais metodologias diferenciadas, como a bibliográfica e a documental. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, que conforme Gil (2002, p. 46)

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo.

Assim, esperamos que partindo desta metodologia consigamos atingir os objetivos propostos.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM AMBIENTES ESCOLARES

Iniciamos esta sessão a partir de discussão que visa melhor compreender a inserção, no ensino infantil, de crianças com autismo e sua relação com o aprendizado. É fundamental destacar que autismo não é uma deficiência, entretanto, é chamado de deficiência do desenvolvimento por começar antes dos três anos de idade e causar atrasos ou problemas nas diferentes formas de desenvolvimento e comunicação. Um dos primeiros casos identificados ocorreu na França com um garoto chamado Victor de Aveyro¹.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1911, tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler. Enquanto Eugene considerava o Autismo como um dos sintomas da esquizofrenia, Kanner discorda dessa ideia, afirmando ser uma síndrome à parte (GÓMEZ, 2014).

Ainda segundo a autora a palavra “Autismo” vem da palavra grega “autos”, que significa, literalmente, viver em função de si mesmo. Crianças com esse transtorno nem sempre são percebidas logo no início do seu desenvolvimento, sendo difícil o diagnóstico na primeira infância.

Em 1952 foi criado o primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecido como DSM-1. Era um manual para profissionais da área da saúde mental que listava

¹ Entre 1799 e 1800, no sul da França, foi encontrado um menino por volta de 12 anos de idade, chamado Victor de Aveyro, que era tido como “menino selvagem”, por essa criança apresentar comportamento agressivo, falta de comunicação verbal, não se alimentava apropriadamente e não se comportava como esperado pela sociedade. Uma criança que tem um comportamento fora do esperado não pode ser rotulada como criança selvagem. A leitura que fazemos, hoje, sobre o comportamento de Victor, leva-nos a pensar que ele era uma criança autista. Podemos perceber que o Autismo não é um fenômeno novo, ou, como é considerada por muitos, como doença do milênio; ao que parece, sempre esteve presente na sociedade (GÓMES, 2014).

diferentes categorias de transtornos mentais, bem como seus critérios diagnósticos de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*), (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014).

É inegável que esse processo de estudo sobre o TEA vinha ocorrendo desde os anos sessenta, vale ressaltar que o Autismo só foi incluído no DSM-3 em 1980, como transtorno abrangente do desenvolvimento, separando-se definitivamente do grupo das psicoses infantis, ao produzir um deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais, do transtorno (BURKLE, 2009).

O autismo era visto no DSM-IV como um transtorno do desenvolvimento, apresentando um grupo de alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação e, também, um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado, sem significativos prejuízos na cognição e linguagem (TAMANHA, PERISSINOTO e CHIARI, 2008). Também se acredita que o atraso de linguagem não é uma característica única, nem é uma característica universal do TEA. Ele pode ser definido apropriadamente como um fator que afeta os sintomas clínicos do TEA, ao invés de um critério para diagnóstico (SELLA, 2018).

Com a evolução nos sistemas de coleta do censo e estatísticas hospitalares psiquiátricas, ocorreu uma atualização do DSM-IV, em 2013, com a 5ª edição do Manual, sendo, a partir daí, classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), DSM – V (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014).

Atualmente, segundo os critérios diagnósticos presentes no DSM-V, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos que vão desde limitações causadas por deficiências intelectuais até de aprendizagem, caracterizado por deficiências qualitativas nas áreas de socialização, comunicação e comportamento adaptativo (ASSOCIAÇÃO, 2014).

O isolamento social é outra característica do autismo – além da insistência na repetição. Por isso, as pessoas com autismo seguem rotinas por vezes de forma extremamente rígida, ficando muito perturbadas quando qualquer acontecimento impede ou modifica essas rotinas, sendo frequente o balançar do corpo, os gestos e os sons repetitivos em situações de maior ansiedade (GUERREIRO; ROCHA, 2006).

É preciso reforçar que as características cognitivas de cada portador de autismo dependem da faixa etária, grau de autismo e da presença ou não de retardo mental associado. Segundo o DSM-V (2014) existem três níveis de gravidade para o TEA.

QUADRO 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.

| Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista | | |
|---|--|---|
| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
| Nível 1 | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. |
| Nível 2 | <i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| Nível 3 | <i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. |

Fonte: Manual de Diagnóstico - DSM-V, 2014, p. 52 (adaptado).

Em anos recentes, as frequências relatadas de TEA, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de

crianças e adultos. Ainda não está claro se taxas mais altas refletem a expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV, de modo a incluir casos subliminares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno (ASSOCIAÇÃO, 2014).

No Brasil atualmente não existe um dado oficial de pessoas com autismo como nos Estados Unidos. A Lei nº 13.861/2019, sancionada pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro, trata da inclusão de informações específicas sobre pessoas com TEA, nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, que não foi realizada em 2019, devido a pandemia do COVID-19. A estimativa é que existam 70 milhões de pessoas no mundo com autismo, sendo 2 milhões delas no Brasil (SAMPAIO, 2009).

O trabalho colaborativo entre os profissionais de saúde e o contexto educacional é essencial no caso do autismo. Uma vez que as categorias diagnósticas por si só não explicam o que acontece com o aluno na escola, é necessário revisar e adaptar o conhecimento existente sobre os alunos com TEA, levando em consideração como eles se adaptam e aprendem em um ambiente educacional (ALBUQUERQUE, 2017).

Dessa forma, entendemos que indivíduos com quaisquer tipos de necessidades especiais possuem os mesmos direitos e deveres como todo cidadão, tendo o direito a uma educação de qualidade e principalmente inclusiva, de modo que estes participem e cooperem com outros em todo tipo de interação social.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O processo de adaptação da criança com TEA no ensino regular é extenso e envolve diversos fatores, que incluem os professores, a gestão escolar, os serviços de apoio e a própria colaboração familiar. A expressão escola inclusiva preconiza um novo conceito de escola, com o objetivo de conseguir uma escola para todos, ficando consagrada na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo este novo paradigma inclusivo a escola deverá, através das políticas e práticas organizativas, dar resposta às diversidades educativas, colocando a ênfase não sobre as dificuldades destes alunos, mas nas barreiras que a organização do sistema de ensino traz. Portanto, a proposta da educação inclusiva ajuda a escola a se posicionar como espaço necessário e indispensável para a construção do conhecimento, além de propiciar espaço para o exercício da socialização e cidadania dos alunos. (SAMPAIO, 2009).

No campo da inclusão, existem características que constituem a sala de aula inclusiva. Várias tentativas foram feitas para descrever e modelar a sala de aula inclusiva e muitos desses modelos são informativos e podem ajudar educadores e pesquisadores a entender melhor esse construto. Neste contexto, e segundo Ferreira (2007), surgem, assim, as grandes críticas à sala de apoio ou sala de recursos, das quais destacamos:

Descontinuidade no currículo: o que é ensinado na sala de recursos nem sempre é continuado no contexto da sala de aula regular e vice-versa; Objetivos diferentes: o tipo de ensino praticados em ambas as salas nem sempre ajudam, eficazmente, o processo ensino e aprendizagem na sala do ensino regular; Perda de tempo: perde-se muito tempo nas deslocções entre salas e nas transições das diferentes tarefas; Permanência ilimitada: muitos dos alunos, ao entrarem na educação especial, dificilmente têm alta deste tipo de educação; Estigmatização: os alunos que são retirados da sala de aula do ensino regular para frequentar a sala de apoio são rotulados e discriminados pelos colegas. (FERREIRA, 2007, p. 23).

Para receber estudantes com necessidades especiais, as instituições precisam estar com a sua estrutura física apropriada e seus profissionais, em especial os professores de Atendimento Educacional Especializado e professores de apoio, devidamente qualificados, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Algo que em grande parte das escolas ainda não é real. Faz-se necessário compreender que o problema da inclusão social e educacional em nosso país é cultural e advém das desigualdades impostas pelo sistema econômico, capitalista que privilegia uma minoria em detrimento de uma maioria que vive marginalizada (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015).

Também, com base em teorias históricas e culturais, outro aspecto relevante para compreender a possibilidade da inclusão, é compreender o contexto social e cultural da implementação da inclusão. As políticas inclusivas não podem ter uma forma única de implementação em diferentes países, pois cada país possui diferentes condições estruturais e distintas trajetórias históricas na educação geral e na educação especial. É necessário também analisar os aspectos socioculturais de cada comunidade escolar, ou seja, ela possui diversidade a partir da diversidade da escola (SAMPAIO, 2009).

A inclusão dos deficientes em nosso país não pode ser considerada uma questão isolada, mas sim paralela às demais formas de exclusão existentes no contexto da sociedade brasileira desde sua colonização. Não se trata de uma questão de única e inteira responsabilidade da escola, mas de um problema social gerado pelo sistema econômico, assumido e enfrentado por toda a sociedade (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015).

Em grande parte, o sucesso do estudante autista matriculado e frequentando o ensino regular está vinculado ao trabalho da equipe escolar, incluindo colegas do espaço escolar e pais. É fundamental, no caso, a aceitação, preparo e disposição dos educadores, pois essa disposição contribui para que ele encare o problema de frente, acreditando no sucesso do aluno. Neste sentido, o educador vai aproveitar ao máximo o tempo e o espaço escolar disponível, adotando estratégias diferenciadas que contribuam para o desempenho do aluno com TEA (SOUSA, 2015).

De acordo com Vygotsky (2007), o indivíduo se desenvolve por meio da interação com o contexto e com o outro. Portanto, estes devem estar apropriados e preparados para receber e lidar com alunos diferentes, com possibilidades de aprendizagem e socialização diferenciadas que devem ser respeitadas e desenvolvidas de acordo com a capacidade e especificidade de cada um.

O trabalho de Vygotsky tem trazido fundamental contribuição para o campo da educação, pois traz reflexões importantes para a formação de características psicológicas humanas típicas e fornece elementos relevantes para a compreensão de como ocorre a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades ou superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino; esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se a incapacidade dos estudantes com deficiência para acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização.

Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos. Esse problema melhorou em todos os aspectos com a garantia da matrícula, do financiamento público e dos recursos de acessibilidade na escola comum.

Isso não significa, contudo, dizer que os problemas históricos quanto à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos.

Com isso, o governo brasileiro aprovou seu compromisso com os princípios da autonomia e independência humana, respeito às diferenças, não discriminação e acessibilidade, e se compromete a promover e garantir a plena e efetiva participação e integração das pessoas com deficiência e outras síndromes na sociedade. Na seção dedicada à educação, reitera-se a opção pela adoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a aprendizagem ao longo da vida.

Na perspectiva da justiça social e dos direitos humanos, não há dúvida de que a proposta de divulgar a escola para todos está infiltrada pela encarnação psicológica, e, somente quando os atores sociais ganham voz, a encarnação psicológica aparecerá para ser designada e colocada em prática. Obviamente, um projeto que parte das premissas da política (direito à educação), da filosofia (respeito às diferenças) e da educação (abordagem social-interacionista), enfrentará inevitavelmente a implementação das emoções, valores e história de vida do objeto responsável (SAMPAIO, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos problemas no processo de inclusão de alunos com TEA é a gravidade da deficiência de estudante para estudante. Conforme Guerreiro e Rocha (2015), o TEA é marcado por algumas características específicas, como ter comportamento muito limitado, ou seja, fazer poucas coisas. Isso sem dúvida é um dos motivos que contribui para o desencadeamento do grau de dificuldades do/a autista na aquisição de conhecimentos. Desconhecem sua própria identidade, não se comunicam verbalmente nem visualmente em alguns casos, são retraídos, apáticos e desinteressados.

A falta de trabalho multidisciplinar junto à pessoa com autismo, que deve ser vista como um ser bio-sócio psico-histórico-cultural, para que ela não seja estigmatizada de incapacidade e inabilidade como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida.

Estudos como os de Tezani (2008), à medida que as escolas se tornam mais inclusivas, há uma grande necessidade de gestores que sejam capazes de definir e articular claramente uma missão que incorpore os valores de aceitação. Para que a

inclusão seja bem-sucedida, o gestor precisa promover um clima em que a escola abrace o sucesso e o desempenho de todos/as educandos/as.

A fim de desenvolver o planejamento para alunos com TEA, os diretores das escolas devem desempenhar funções que podem incluir a implementação de programas de educação para todos os alunos da escola, designando funcionários, alocando recursos e garantindo que os professores tenham as informações e recursos de que precisam para trabalhar com os alunos. Além disso, os diretores podem facilitar a colaboração de grupos de trabalho na escola no apoio a alunos com necessidades especiais e estabelecer procedimentos para envolver os pais no processo de planejamento dos estudos para os alunos com TEA (LÜCK, 2009, p. 11).

A inclusão escolar, no entanto, para Loureiro (2011), ainda é um processo de desenvolvimento lento, o que dificulta a aquisição e permanência nas escolas regulares do público-alvo da educação especial, impedindo-o de usufruir dos seus direitos. Os/as estudantes com autismo se inserem na definição de "necessidades educacionais especiais" (LOUREIRO, 2011, p. 27). Eles são caracterizados por mudanças qualitativas na interação social, comunicação e certos padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

Ainda de acordo com o autor, é necessário não só adaptar a metodologia às necessidades educacionais especiais dos/as educandos/as com autismo, mas também tentar determinar quais variáveis irão interferir em sua aprendizagem, para que estratégias de ensino voltadas ao ensino eficaz desses conteúdos a esses grupos possam ser implementadas.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo geral refletir sobre o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. Para obtenção deste objetivo foi compreendido o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares; entendeu-se as principais dificuldades de inserção dessas crianças em classes regulares; além de realizar uma discussão a respeito do processo de adaptação de crianças com TEA no ensino regular. Para a elaboração do estudo, utilizou-se pesquisa bibliográfica baseada em arquivos científicos de bases de dados *on-line*.

O estudo mostrou que o processo de adaptação da criança com TEA, em sala de aula regular requer trabalho especializado, de modo que permita uma variedade de intervenções capazes de ser implementadas em salas de aula. No entanto, observamos que não existe um padrão ou jeito certo que identifique ou combine características específicas do público com TEA para possíveis intervenções necessárias.

Entende-se, muitas vezes, que não está claro qual intervenção funcionará melhor com essa ou com aquela criança, em particular. Além disso, há necessidade de pesquisas

que identifiquem as diferentes formas de intervenções em sala de aula, tornando o ambiente mais eficaz, eficiente e socialmente válido para aprendizagem e socialização destas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Thiago Henrique de Assis. **Adaptação curricular de crianças autistas: O que pensam os professores?** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15474/1/THAA01122017.pdf>.

Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, p.123. Ed. Brasília 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de set. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 set.2020.

DÍAZ, Félix; Bordas, *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:**

questões contemporâneas. SciELO - EDUFBA.2009. Edição do Kindle. Acesso em: 24 abr. 2021.

FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo**. 5. ed. Porto Alegre:

Artmed, 2008. Acesso em: 12 out. 2020.

FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS Pedro Lopes-dos; SANTOS, Miguel Augusto **A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual:** de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NVYyjkLG4V6r4Cvvgf58bsgM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 dez. 2020.

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

http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_d_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 14 de set. 2020.

GILL, Débora. **Um olhar fenomenológico acerca da história de Victor de Aveyron**. Tese de mestrado em filosofia,2013. PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1346/1063>. Acesso em: 3 out. 2020.

GOMÉZ, Ana Maria Salgado. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Ed. Cultural, S.A. Edição 2014. Acesso em: 06 jun. 2021.

GUERREIRO, Maria Fernanda Caetano e ROCHA, Maria Helena Madeira.

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado no

Contexto da Escola Inclusiva. Centro de Formação Contínua de Professores de Ourique,

Castro Verde, Aljustrel e Almodôvar 2006. Disponível em:
<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Trabalho-Final-Autismo-Ant-Nia-Madalena/79437397.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas 2003. 2020. Disponível em:
https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 14 set.2020.

LOUREIRO, Paulo Victor Paula. **Tecnologias educacionais e autismo** (p. 19). Booknando Livros LTDA. Edição do Kindle. Acesso em: 27 abr. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:
<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester, **Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, s/n, 70910900, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 41, e49934, 2019. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934/751375149133>. Acesso em: 07 dez. 2020.

RODRIGUEZ, I. R.; MORENO, F. J.; AGUILERA, A. **La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista**. Revista de Educacion, 344, 425-445. 2007. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/28194617_La_atencion_educativa_en_el_caso_del_alumnado_con_trastornos_del_espectro_autista. Acesso em: 05 dez. 2020.

SAMPAIO, Cristiane T.; Sampaio, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. SciELO - EDUFBA. Edição do Kindle ED. 2009. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS, 2015. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em: 08 maio. 2021.

SOUZA, Fabíola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente SIRSSE. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SPO Catedral.

UNESCO. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf. Acesso em: 06 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994. Acesso em: 16 dez. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

USO DE BOAS PRÁTICAS EM INCLUSÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS

Ricardo Allan De Carvalho Rodrigues e Maria Cristina Caminha De Castilhos França

RESUMO: Este trabalho discute a utilização de boas práticas em inclusão escolar, produzidas e aplicadas junto ao público da Educação Especial no contexto da EPT, como diretriz para formação continuada dos profissionais em inclusão escolar. O ensaio se alicerçou na revisão da literatura, por meio de pesquisa exploratória de artigos nas bases de dados de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, totalizando 19 publicações, dos quais 4 foram selecionadas para análise sobre as práticas em inclusão escolar produzidas e aplicadas no Instituto Federal de Brasília - IFB. Como referenciais, foram abordadas pesquisas sobre boas práticas em inclusão escolar; formação continuada; saberes em inclusão escolar, etc. Entre suas conclusões, foi identificado que, embora sejam produzidas e aplicadas no âmbito do IFB, muitas práticas exitosas em inclusão escolar são desconhecidas pelos demais profissionais do instituto, que não estiveram envolvidos em sua aplicação, e que tampouco elas são aproveitadas como diretriz formativa. Logo, esta pesquisa propõe a reflexão sobre o valor das práticas exitosas em inclusão escolar realizadas no instituto federal para formação de multiplicadores de ações inclusivas entre seus profissionais. Por meio destas ações, ademais de promover a inclusão, fazemos realidade um dos pilares da EPT, entre seus profissionais: o trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Práticas Educativas Inclusivas

INTRODUÇÃO

O uso de práticas exitosas em inclusão escolar constitui-se em experiências que foram analisadas, elaboradas e postas em práticas, resultando na promoção de uma educação equitativa e inclusiva ao estudante da Educação Especial, matriculado na Educação Profissional Científica e Tecnológica – EPT. No entanto, percebe-se que elas, apesar de que se constituam em uma forma riquíssima de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas, acabam tendo sua aplicação restrita à resolução das dificuldades de aprendizagem do aluno da Educação Especial.

Assim, reflete-se que a aplicação de boas práticas inclusivas, elaboradas pelos profissionais que atuam na inclusão escolar na EPT, poderia, além de promover a acessibilidade educacional aos estudantes que requerem especificidades em seu aprendizado, também resultaria benéficas em outras áreas, quando aplicadas, por exemplo, como diretriz formativa junto aos profissionais em inclusão escolar. Assim, entende-se que o relato e a vivência da aplicação dessas boas práticas poderiam representar experiências concretas, que serviriam como referenciais para formação continuada dos profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE, bem como dos demais atores que desenvolvem práticas em inclusão escolar, ajudando a consolidação da inclusão na EPT.

Neste sentido, o objetivo desse trabalho é identificar a existência de relatos de boas práticas de inclusão escolar aplicadas no contexto da EPT. O Instituto Federal de Brasília foi escolhido, devido ao conhecimento público da qualidade dos serviços de inclusão prestados por esta instituição federal. A seguir, busca-se refletir se o conhecimento acumulado nestas experiências implementadas no IFB, descritas nos artigos científicos selecionados, foram utilizadas para a formação dos próprios profissionais em inclusão escolar que atuam no Instituto Federal de Brasília. Tal reflexão ganha importância, na medida em que as ações implementadas num contexto de inclusão podem servir para atender determinadas necessidades de um estudante em situações idênticas e, por outro lado, servir de referência para o desenvolvimento ou adaptação de novas ações de atendimento pedagógico, favorecendo, em todos sentidos, o trabalho dos profissionais e a inclusão dos atuais e novos alunos da Educação Especial, presentes num IF.

METODOLOGIA

Adotou-se nessa investigação a pesquisa bibliográfica, por meio de pesquisa exploratória, em que os argumentos são apresentados ordenadamente na forma de ensaio teórico. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de publicações de estudos científicos que constam nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico, sendo 19 utilizados, tendo como descritores a inclusão do IFB, Inclusão na Educação Profissional; Formação de Professores; Práticas Educativas Inclusivas. Destes 4 foram selecionados para análise sobre as práticas em inclusão escolar produzidas e aplicadas no IFB. Posteriormente, buscou-se verificar se as experiências selecionadas foram de alguma forma utilizadas como referenciais complementares destinados à formação continuada dos profissionais em inclusão escolar do Instituto Federal de Brasília.

GIL apud LIMA e MIOTO (2007, p.40) entendem que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Nesse sentido, buscou-se refletir a investigação desse tema, baseado nas seguintes diretrizes: a) refletir sobre o conceito e as características de boas práticas educacionais em inclusão escolares, produzidas no âmbito de uma instituição de ensino, b) discutir a importância do uso das práticas pedagógicas que foram exitosas, como estratégia complementar para formação continuada dos profissionais em inclusão escolar de um IF; c) identificar e observar o uso de boas práticas inclusivas realizadas no Instituto Federal de Brasília-IFB, por meio da pesquisa bibliográfica, e se as mesmas foram utilizadas para formação continuada dos profissionais que atuavam neste próprio instituto federal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reflexões sobre o uso de boas práticas inclusivas

As ações, práticas, desenvolvidas pelos profissionais em inclusão escolar, vinculadas a determinado local, momento e contexto, que foram exitosas no atendimento das demandas de acessibilidade, físico e/ou pedagógicas, entre outras, de estudantes da Educação Especial, matriculados em uma rede de ensino, podem ser entendidas como boas práticas em inclusão escolar. Nesse sentido, verifica-se que o conceito de boas práticas inclusivas é reafirmado pela definição apresentada no *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas, elaborado pela Organización de Estados Iberoamericanos-OEI* (2009, p.05):

Se comprende como buenas prácticas inclusivas como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irreplicable. No hay buenas prácticas ideales sino que dependen del contexto en el que se desarrollan. Lo que se valora como buen práctica en una zona rural de Guatemala o del Paraguay puede ser diferente a la valoración de experiencias en la periferia del gran São Paulo o en una comuna de los barrios acomodados de Santiago (OEI, 2009, p.05).¹

A definição acima descrita coloca em tela que as boas práticas estão vinculadas ao atendimento às especificidades de um aluno, situadas dentro de um contexto que envolve uma pessoa, um lugar e um tempo específicos, etc. Segundo os argumentos citados, estas experiências são únicas e irrepetíveis, porque foram elaboradas para atender as demandas de um aluno, que deve ser encarado como um ser único em suas necessidades.

Ademais, a concepção do que seja considerado como uso de boas práticas também está vinculada à cultura e os valores do lugar onde ela é aplicada e de seu determinado momento. Por isso, o que se julga ser uma boa experiência aplicada numa escola em um determinado tempo e contexto pode ser rechaçada por outros professores de um mesmo local, bairros e até mesmo entre países, épocas, etc.

Booth apud Sebastian-Heredero, e. Anache (2020) descrevem como elementos descritores de boas práticas educativas inclusivas, entre outros:

- o planejamento e desenvolvimento das aulas respondem à diversidade dos alunos.

¹ “São compreendidas como boas práticas inclusivas uma atuação “situada”, que adquire sentido e é possível a partir de uma realidade concreto, de uma das condicionais estruturais que a fazem única e não repetida. Não há boas práticas ideias, senão que dependem do contexto em que se desenvolvem. O que é valorizado como uma boa prática na zona rural de Guatemala ou do Paraguay pode ser diferente ao que é valorizado como experiências na periferia da grande São Paulo ou em uma comunidade situada nos barros abastados de Santiago” (tradução livre do autor).

- implica-se ativamente aos estudantes na sua aprendizagem.
- os estudantes aprendem de forma cooperativa.
- os docentes planejam, revisam e ensinam em colaboração.
- os docentes se preocupam de apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.
- os profissionais de apoio se preocupam de facilitar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.
- aproveita-se plenamente a experiência do pessoal da escola.
- a diversidade dos alunos se utiliza como um recurso para o ensino e aprendizagem.

A partir destes descritores, considera-se também que as boas práticas inclusivas devem ser baseadas também nas experiências vivenciadas, prévias ou do seu atual fazer pedagógico, na busca de soluções que permitam a acessibilidade físico-pedagógica, dentre outras, ao estudante da Educação Especial na EPT. De outra maneira, elas envolvem um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, de forma indissociável, a partir do conhecimento de mundo de cada um dos atores envolvidos no ato pedagógico em inclusão, isto é, envolve saberes em inclusão escolar, científicos ou informais (validados em seu uso) de toda comunidade escolar (docentes, discentes, família do estudante, etc.).

Assim, a construção de boas práticas requer que o educador de sala inclusiva, com apoio dos demais profissionais em inclusão escolar, do próprio estudante, de sua família, entre outros atores envolvidos de uma instituição, colaborem conjuntamente nas atividades que serão efetivadas. Nesse sentido, Moliner et al. (2017, p. 05) reforçam tal pensamento ao descrever, como enfoques pelos quais norteiam o uso de boas práticas em inclusão escolar, a participação de múltiplos protagonistas da comunidade escolar, e de seus múltiplos conhecimentos:

- 1) las opiniones del alumnado y sus familias,
- 2) observación y discusión sobre las propias prácticas educativas,
- 3) discusión grupal sobre algún video en el que algún compañero esté enseñando,
- 4) análisis de documentos (pruebas, actas, registros...),
- 5) entrevistas,
- 6) estudios de casos,
- 7) cooperación entre las escuelas (visitas a otros centros educativos, compartir evidencias...). Todos estos condicionantes estimulan y ayudan a la auto-indagación y a la mejora en la posterior acción²

Dessa forma, percebe-se que a construção de boas práticas inclusivas considera a própria transformação dos processos sociais de inclusão na escola, onde todos são convidados a participar na elaboração e consolidação das propostas aplicadas. Uma vez lograda essa transformação, compreende-se que o processo inclusivo, enquanto fator social, se estenderá a todos os setores da instituição e compreenderá a atuação de toda comunidade escolar neste processo inclusivo, que alimentará, de forma cíclica, esse virtuoso processo.

El desarrollo de prácticas inclusivas pasa por involucrarse en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. Así pues, los trabajos que guían el desarrollo de prácticas inclusivas (...) se basan en una metodología diseñada para impulsar dichos procesos sociales de

² 1) as opiniões do aluno e sua família; 2) observação e discussão sobre as próprias práticas educativas; 3) discussão grupal sobre algum vídeo no qual algum companheiro está ensinando; 4) análise de documentos (provas, atas, registros, etc.); 5) entrevistas; 6) estudos de casos; 7) cooperação entre as escolas (visitas a outros centros educativos, compartilhar evidências...). Todos estes condicionantes estimulam e ajudam a auto indagação a melhora na ação posterior (tradução livre do autor).

aprendizaje a partir de la búsqueda de un lenguaje común e incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta (MOLINER et al., 2017, p. 15).³

Por outro lado, destaca-se que as boas práticas de inclusão não são um produto, tido como acabado. A construção e aplicação de boas práticas implicam em idas e voltas, análise e ajustes, até que, por fim, se aproxime dos objetivos de aprendizagem que pretendemos que o estudante alcance. Ainda assim, essas práticas estão sujeitas às constantes modificações, de acordo com os obstáculos e as novas necessidades que se apresentarão por parte do estudante.

Neste sentido, para Mello (2000, p.104), como todos os profissionais, o professor precisa fazer ajustes permanentes em suas ações. Para este pesquisador, o professor é como um médico, um cirurgião, um performer de palco, etc., que muitas vezes, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Este profissional, por não ter uma resposta imediata, então aguarda um insight ou discernimento de nova alternativa de ação.

Assim, esse estudioso pondera que boa parte dos ajustes pedagógicos aplicados tem que ser feita em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas, na maioria dos casos, dias ou semanas, na hipótese mais otimista, sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, reflete-se que nem sempre esses ajustes chegarão a tempo no processo de inclusão vivenciado, isto é, ele poderá vir em um momento, posterior à passagem do estudante que apresentava necessidade de atendimento às suas especificidades inclusivas. No entanto, a experiência vivenciada pode servir de referência para a busca de novas soluções, posteriormente, em novos contextos de inclusão.

Para que o aluno tenha êxito em suas atividades, é necessário compreender que não pode haver um planejamento estático ou ações predefinidas, mesmo considerando que alguns desses alunos possuem as mesmas deficiências. É preciso ter consciência que cada criança possui desenvolvimento e necessidades diferentes de cuidado na organização para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, além de ter um diagnóstico em suas mãos, o profissional do atendimento educacional especializado precisa conhecer a história de vida do seu aluno, suas particularidades, seus desejos e diferenças, para que possa traçar um planejamento/caminho para auxiliar nesse processo de aprendizagem (ZIESMANN e GUILHERME, 2020, p. 99).

Logo, o debate em destaque nos leva a uma importante reflexão: se cada experiência de inclusão é única, portanto, não se pode falar em fórmulas de inclusão. Logo, como se espera que essas experiências possam ser utilizadas na formação continuada na formação de professores para o atendimento de novos casos de inclusão? Entende-se que as boas práticas, ainda que únicas, por causa da singularidade de cada estudante, devem ser apresentadas nas formações continuadas e registradas nas salas de atendimento educacional especializado, pois poderão servir de referenciais para reflexão da construção de novas estratégias de ensino para outros estudantes.

Assim, pode-se não repetir uma experiência exitosa de inclusão de forma integral, mas utilizá-la com adaptações para as novas situações apresentadas. Esta compreensão torna-se o eixo basilar quando pretende-se levar estes casos para a formação continuada de professores em inclusão escolar: não dar fórmulas, mas, além de dar possibilidade de usar as

³O desenvolvimento de práticas inclusivas passa por envolver-se em processos sociais de aprendizagem dentro de um lugar de trabalho específico que influem sobre as ações das personas e por consequência, sobre o processo racional que sustenta estas ações. Assim, pois, os trabalhos que guiam o desenvolvimento de práticas inclusivas (...) se baseiam em uma metodologia projetada para impulsionar ditos processos sociais de aprendizagem a partir da busca de uma linguagem comum e incentivar o diálogo, criando espaços de reflexão conjunta (tradução livre do autor).

mesmas estratégias já utilizadas (pelo menos em parte, quando possível), apontar caminhos para a reflexão e implementação de novas estratégias inclusivas que atendam as especificidades da nova situação com que o educador inclusivo irá se deparar.

Formação continuada na EPT a partir das práticas em inclusão escolar

Reflete-se que a ausência de práticas inclusivas no contexto escolar afeta diretamente a formação integral do aluno, pois é por meio delas que o estudante se conecta ao currículo e às atividades pedagógicas. Para o estudante da Educação Especial, tal assertiva torna-se fundamental para a efetivação de sua inclusão educacional. Assim, quando um profissional que atua em contextos inclusivos ignora implementar boas práticas de inclusão para que o estudante da Educação Especial tenha meios para participar das atividades que um instituto federal tem a oferecer, é favorecida sua exclusão, não apenas como estudante, mas como cidadão, de maneira a perpetuar uma cultura excludente nos sistemas de educação e na sociedade para este grupo.

Por outro lado, Valle e Connor apud Nuernberg (2015) refletem que a prática aprofunda o conhecimento para a inclusão. No entanto, segundo os autores, grande parte dos docentes não tem especialização ou capacitação para o uso e adaptação dos recursos pedagógicos para alunos com deficiência. Dessa forma, concluem os pesquisadores, para que todos os alunos, com ou sem especificidades educacionais, tenham acesso à educação é necessário que as práticas cotidianas da escola sejam revistas e aperfeiçoadas. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a relação de práticas inclusivas como uma possível diretriz para formação continuada de professores que atuam para a inclusão escolar.

Um importante exemplo disso pode ser analisado a partir dos estudos de Zarzicki e Auler (2022). As autoras discutem que, mesmo no contexto da oferta de cursos de graduação por parte do Instituto Federal de Faropilha – IFFar, os conteúdos ofertados aos estudantes de graduação neste instituto acabam não abordando as disciplinas ou discussões mais práticas sobre Educação Especial em seus cursos de Licenciatura.

Eu senti muito a falta de uma disciplina voltada para atendimento individualizado, quando tem um aluno que tem algum diagnóstico, porque da nossa, ela era eletiva, e infelizmente não deu tempo da gente conhecer, são muitas né? Mas uma carga horária pequena, uma vez por semana, que estudássemos outros diagnósticos que uma criança pode ter, sempre voltada ao ensino de matemática e não de uma forma geral, por que nós sabemos que existe a Síndrome de Down, o Autismo, nós também seremos profissionais, é importante a gente saber, óbvio né? Mas não perder muito tempo sobre a lei né? (Entrevistado 04, apud ZARZICKI e AULER, 2022, p.104).

Assim, deste exemplo, verifica-se que muitas das formações iniciais docentes não estão centradas no que é mais importante para o futuro docente em contextos de salas inclusivas: o conhecimento sobre as especificidades do alunado da Educação Especial, articulado com o contato e a reflexão de relatos e vivências, que apontem os caminhos desenvolvidos para a implementação de boas práticas para a inclusão pedagógica desses estudantes. A partir do relato em epígrafe, verifica-se que ainda os cursos de formação docente, no que tange à Educação Especial, estão restritos à difusão de leis que garantem a inclusão desse público, e não nas considerações pedagógicas para o atendimento das especificidades desses estudantes.

Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) defendem que a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. A formação promovida dentro do contexto de uma instituição é fundamental para qualificar as

ações docentes. Ela é uma responsabilidade da instituição também, assim como do próprio professor, isto é, requer que ambos, instituição e professores, tomem para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

...ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 389).

Nesse sentido, a atitude da formação continuada, como uma ação promovida na rotina de uma instituição escolar, a partir das experiências escolares vivenciadas, estende-se também aos profissionais que atuam em contextos inclusivos com o público da Educação Especial. Azevedo et al. (2010, p. 8) consideram que é preciso alicerçar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, de modo a colocar a inclusão no centro de suas preocupações pedagógicas (logo em sua dimensão formativa), a partir de concepções de conhecimento que admitem a existência de conhecimentos produzidos pela vida comunitária.

Ademais, para que a formação continuada ganhe significado no cotidiano no qual os profissionais em inclusão escolar se deparam, esta deve estar relacionada também ao atendimento dos anseios e necessidades requeridos pelos educadores, no contexto atual em que atuam.

Ao tratarmos da importância da formação para o professor, é necessário levar em consideração o que eles querem saber e quais são suas pretensões. A formação deve ser cuidadosamente organizada, uma ação que demanda organizar a estrutura do curso, a temática a ser trabalhada, a metodologia utilizada [...]. Enfim, considerar o que é significativo para o grupo [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

Dessa forma, a formação continuada interna ao ser planejada deve ter a sensibilidade de ouvir os temas que são demandados pelo grupo, que serão formados sobre as diretrizes da Educação Inclusiva, que necessitam trabalhar em seu cotidiano escolar imediato. Frisa-se, no entanto, que esta ação formativa não somente deve ser restrita a essa necessidade iminente ou a esse cotidiano escolar, mas ampliar-se à abordagem também de outras temáticas que podem um dia o professor vir a se deparar.

Assim, a importância da incorporação e utilização das boas experiências locais em inclusão, para formação continuada de todos, fundamenta-se nas palavras de Carvalho (2012, p. 97), ao concluir que todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para a sua intencionalidade educativa. Assim, para o autor, as práticas pedagógicas necessitam ser revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar de todos da comunidade escolar, tomando como base a reflexão de suas próprias necessidades e ações.

Boas práticas pedagógicas inclusivas no IFB: uma pesquisa bibliográfica

As práticas pedagógicas exitosas de inclusão, desenvolvidas e aplicadas pelos profissionais em inclusão escolar de um IF, constituem-se um legado da pesquisa e inovação pedagógica deste instituto federal, promovendo, mais que a permanência e a continuidade de estudos para estudantes da Educação Especial, a formação humanística e científica desse grupo, preparando-os para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A partir da identificação destas boas práticas de inclusão escolar, buscou-se também verificar se, além da utilização das boas práticas na promoção da inclusão de estudantes da Educação Especial no

contexto da EPT, elas também serviram como referenciais para formação continuada dos demais profissionais em inclusão escolar no IFB.

Para orientar esta análise, as informações sobre a elaboração e aplicação de boas práticas escolares no Instituto Federal de Brasília, encontradas nos artigos selecionados, foram dispostas, conforme os seguintes critérios: 1) abrangência nos campi; 2) público participante da ação; 3) ações desenvolvidas; 4) refletir sobre os possíveis impactos das práticas pedagógicas exitosas na inclusão das pessoas da Educação Especial no IFB; 5) investigar a relação da boa prática de inclusão aplicada no IF com a formação continuada de seus profissionais e/ou de sua comunidade.

Quanto à questão 01 (abrangência nos campi), as práticas inclusivas, desenvolvidas e aplicadas no IFB, contemplaram cinco diferentes campi do instituto: Ceilândia, Gama, Recanto das Emas, Samambaia, Taguatinga Centro, o que representa um índice de 50%, uma vez que o Instituto Federal de Brasília conta com 10 campi no total, sendo que nove deles estão localizados em regiões administrativas, longe do centro de Brasília-DF.

O IFB visa estimular ações sociais com temáticas inclusivas e de tecnologias sociais por meio de editais de fomento às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Vários editais incentivam a realização de ações inclusivas, apresentando linhas temáticas que objetivam a promoção da diversidade e inclusão de diversos grupos, tais como a valorização da diversidade étnica para inclusão, educação para as pessoas com deficiência (...), entre outros. Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica ofertada pelo instituto contribui para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social (BRASIL, 2019, p.45-46).

Os dados descritos destacam a articulação da comunidade acadêmica de todos os campi do IFB, como centro de pesquisa, elaboração e execução de práticas educativas exitosas, em prol de uma educação inclusiva, destinada ao público da Educação Especial matriculados na EPT. Particularmente, a organização do atendimento ao público da Educação Especial, matriculado na EPT, além de estar amparada nas legislações que orientam a inclusão do público da Educação Especial no Brasil, também teve sua perspectiva fortalecida pela implementação de programas e ações do governo federal, voltados à inclusão na EPT, como, por exemplo, o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Especiais – TecNEP.

Nos anos 2000, o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Especiais, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC, fortaleceu a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e no mundo do trabalho na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com “o objetivo de modificar o contexto das instituições da rede federal, disseminando conceitos, divulgando experiências, sensibilizando as comunidades escolares, para a questão das necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p. 11), articulando uma série de ações para o melhor desenvolvimento e apoio aos discentes com deficiência (SILVA et al., 2020, p.6).

Com apoio deste programa, foram financiados pelo Ministério da Educação, cursos de formação continuada, aquisição de equipamentos e contratação de profissionais especializados para atuação no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE. Com o passar do tempo, a consolidação da educação inclusiva (e todas questões de acessibilidade que ela implica), como um direito ao público da Educação Especial, passou a ser incorporada como uma das diretrizes da EPT. Hoje a rede conta, apesar de algumas restrições e exceções, com profissionais qualificados, equipamentos e infra-estrutura para

atender esse alunado.

Verifica-se que tais leis e políticas públicas estão refletidas na elaboração e oferta das práticas inclusivas no instituto federal como um todo, pois, como mostra a pesquisa, abrangeu metade dos campi do IFB. Deve-se considerar também que a produção de boas práticas é mais abrangente do que somente aos estudos identificados nessa investigação. Isso, pois, a pesquisa fez o relato apenas das experiências que foram descritas em artigos científicos num recorte de tempo. Logo, existe a tendência de que existam outras práticas inclusivas exitosas elaboradas e aplicadas, e que muitas não estejam registradas em artigos científicos ou estão fora do recorte temporal estudado. Em geral, a existência de diversos campi que implementaram práticas inclusivas exitosas demonstra a perspectiva sobre a variedade e da quantidade de temas, que potencialmente poderia ser abordados e discutidos em cursos formação continuada entre os profissionais em inclusão escolar e a comunidade escolar do Instituto Federal de Brasília em seus diversos campi. Portanto, é necessário estimular a troca de experiência entre eles, como diretriz formativa ao seu corpo técnico.

Em referência à questão 02 (público participante da ação), foram destacados na pesquisa: o envolvimento de estudantes surdos, comunidade escolar, profissionais em inclusão escolar do IFB; estudantes cegos, estudante com Síndrome de Asperger (Transtorno do Espectro Autista), pessoas com deficiência (não especificados). Desse contexto percebe-se que as iniciativas de práticas inclusiva desenvolvidas abrangeram três das especificidades dos estudantes público da Educação Especial: estudantes surdos, cegos e com a Síndrome de Asperger. Somente não se pode identificar a necessidade especial do grupo trabalhado na prática realizada em um estudo, o qual se refere genericamente ao público de sua pesquisa como “estudantes com deficiência”.

Assim, a diversidade do registro do público da Educação Especial aqui é bem vida. Por um lado mostra que os campi do IFB promovem estratégias educacionais de inclusão para atender qualquer particularidade que o estudante apresente, sem que os campi tornem-se especializados para o atendimento de um só tipo de deficiência. Por outro lado, a presença de tal diversidade implica também na necessidade de diferenciação de respostas educativas para atender as necessidades desses estudantes, assim, exige-se uma formação variada.

Ademais, verifica-se que a existência de que tais contextos irá requerer uma grande demanda por parte dos profissionais inclusivos, algumas vezes com conhecimentos especializados. A realidade, porém, de muitos institutos, como o IFB, é a existência de alguns poucos profissionais especializados em algum tipo de deficiência. Esta carência de profissionais, por outro lado, tem como uma das fontes o regimento interno do NAPNE. Como acontece em outros institutos federais, o regulamento interno do NAPNE do IFB não exige que seus membros tenham formação específica na área de Educação Especial para atuação no núcleo. Assim, não raro encontramos profissionais de formação generalista ou de profissionais que, apesar de determinados e voluntariosos, ali atuam sem uma formação inicial específica quanto ao atendimento das características dos estudantes da Educação Especial.

Assim, para atender tal diversidade de inclusão, muitos institutos federais recorrem à contratação temporária de profissionais especializados, como também buscam orientações nas redes de apoio à inclusão (por meio de convênios) para a elaboração do Plano de Ensino Especializado, entre outros, a fim de promover a educação deste estudantes, entre outras situações. Seria de vital importância que esses profissionais que prestem apoio esporádicos ao IFB registrassem e utilizassem suas experiência de inclusão educacional para formação dos demais profissionais em inclusão escolar que ali atuam. Tal questão é essencial para que não se perdesse o conhecimento inclusivo ali desenvolvido e implementado por profissionais não

efetivos. Esse conhecimento poderia servir como referência para novas intervenções pelos profissionais que são do quadro permanente do instituto, e que não estão sujeitos à rotatividade, pela fragilidade do contrato de trabalho por tempo determinado.

Em relação aos processos de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com foco a atender a singularidade de cada estudante, abordados na questão 03 (ações desenvolvidas), verifica-se os seguintes casos: 1) o uso de tecnologias digitais no ensino da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em turmas de licenciatura e de formação inicial e continuada; 2) curso de inglês para pessoa com pessoas com deficiência visual; 3) atividades inclusivas e de difusão de conhecimentos para o acolhimento educacional da pessoa com Síndrome de Asper, 4) promoção de rodas de conversas para a inclusão.

A diversidade das ações aqui citadas reafirma que existe uma ciência voltada à inclusão, planejada e aplicada pelos profissionais que atuam em contexto de atendimento ao público da Educação Especial, matriculados no Instituto Federal de Brasília. Por isso, é necessário levar essas experiências exitosas para a formação da comunidade escolar, visando qualificar outros profissionais quanto às suas ações inclusivas. Ao utilizar estas ações desenvolvidas, como diretrizes formativas aos demais atores que atuam na inclusão escolar de um IF, ademais de implementar a inclusão escolar para aqueles que a necessitam, fortalecemos e fazemos realidade um dos pilares da EPT, entre seus profissionais: o trabalho como princípio educativo.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida desenvolve-se em espaços variados (muitas vezes em situações de trabalho ou tendo o trabalho como princípio), por meio de formas distintas e sob a responsabilidade de vários e diferentes protagonistas (RIBEIRO, 2009, p.05).

Nesse sentido, a formação para o atendimento educacional especializado torna-se muito mais significado quando aborda boas práticas inclusivas que não se resumam somente a exposição de casos. Quanto mais concreta for a apresentação de estudos de casos, com a presença e o relato dos participantes dessas ações inclusivas, mais fácil ela será compreendida pelos profissionais formados. Ademais, é extremamente importante que esses momentos ofereçam a prática efetiva do processo pedagógico de inclusão, por meio de oficinas, por exemplo. Do contrário, corre-se o risco que tais formações se tornem um conhecimento teórico e distante, sem significado tangível (logo fadado ao esquecimento) para o profissional que estamos formando.

...a formação continuada ganha ênfase por meio da pesquisa, da reflexão e do exercício da autoria que se faz mediante a escrita. Fazendo uso desses três processos, enquanto recursos metodológicos, criam-se possibilidades interpretativas e de ação que permitem aos professores o desenvolvimento de sua capacidade de debruçar-se sobre aquelas situações do cotidiano que deles requerem uma maior dedicação e envolvimento na reconstrução de práticas, estratégias e intervenção junto às crianças, principalmente aquelas marcadas por algum tipo de dificuldade ou deficiência (SILVA et al. ,2018, p. 103).

Quanto ao item 4 do estudo (possíveis impactos das práticas pedagógicas exitosas na inclusão das pessoas da Educação Especial no IFB), percebe-se, da análise dos relatos, que todas as experiências apresentadas foram positivas para diversos segmentos da comunidade escolar. A primeira experiência tratou sobre o ensino básico de LIBRAS aos estudantes de uma classe que tinha, entre os alunos ouvintes, estudantes surdos como colegas de turma. Por meio do uso de ferramentas de tecnologia, a aplicação dessa experiência resultou na solicitação, pelos estudantes ouvintes participantes, à direção do IFB, de que fosse ofertada, no ano letivo seguinte, a disciplina de LIBRAS para o Ensino Médio. Isso fortalece o sentido

de pertencimento ao grupo por parte do estudante surdo, bem como favorece o processo inclusivo, pois os alunos ouvintes que dominassem a LIBRAS poderiam ajudar a mediar a aprendizagem dos alunos surdos junto ao professor, por meio da língua brasileira de sinais.

Por outro lado, em um segundo momento, cita-se que um dos estudos analisados relatou, como práticas inclusivas, a promoção de um curso de inglês para pessoas com deficiência visual. Tal ação, segundo apontou a pesquisa, proporcionou, ademais do aprendizado do idioma inglês para esse alunado, a reflexão docente sobre os processos de aquisição de um idioma estrangeiro pelos estudantes com deficiência visual participantes. Ressalta-se que a prática docente exerce também um impacto formativo para o educador, pois ela leva à pesquisa, reflexões e produções de materiais, que tornem possível que o estudante atinja às metas educacionais previstas quanto ao tema tratado. No entanto, não há registro se esse conhecimento vivenciado pelos partícipes da ação inclusiva foi transmitido aos demais profissionais em inclusão escolar do instituto.

E outro estudo abordado, as práticas inclusivas ali executadas geraram, como possíveis impactos, ademais da inclusão do estudante com Síndrome de Asperger nas atividades do IFB, a mobilização da comunidade interna e externa ao IFB, para a difusão, no campus onde a experiência foi aplicada, das características dessa síndrome. Essas ações ajudaram na promoção da divulgação sobre os direitos e características das pessoas com esse tipo de transtorno do espectro autista, o que pode ter sensibilizado e motivado o desenvolvimento de outras boas práticas de inclusão escolar, voltadas para o atendimento dessa especificidade.

Por último, registra-se o evento denominado rodas de conversa para inclusão. Esses são eventos realizados de duas formas. Na primeira, um grupo de estudantes com deficiência, atendidos no próprio instituto, e profissionais do NAPNE realizam encontros nas diversas dependências do IFB junto aos demais estudantes no horário dos intervalos entre as aulas. Nesse momento ocorrem relatos sobre a conscientização das especificidades das deficiências, o papel de cada um na promoção da inclusão, bem como o relato das ações inclusivas promovidas pelo instituto, etc.

Em outro momento, como já mencionado, o projeto roda de conversas reúne mensalmente no auditório do campus Brasília os profissionais que atuam nos NAPNEs dos diversos campi do IFB, além de interessados da comunidade escolar do instituto e do público externo. Nele, por meio de relatos e exposições, são compartilhadas as experiências inclusivas desenvolvidas nos núcleos. Destas duas últimas experiências, relata-se a impossibilidade de mensurar os impactos dessas ações, uma vez que não há dados no artigo pesquisado que permitam a análise de algum indicador que vincule a aplicação do projeto com os impactos na efetividade da inclusão de pessoas da Educação Especial no IFB. No entanto, acredita-se que a divulgação desses eventos tenha contribuído para que cada partícipe tenha adotado uma postura mais atitudinal em relação ao tema.

Tal fato mostra o poder transformador do aproveitamento que boas experiências em inclusão, que podem impactar na transformação da conscientização da comunidade escolar e da própria forma de como ela organiza suas práticas de ensino. Portanto, verifica-se que a experiência da elaboração e aplicação de boas práticas de inclusão atenderam diversas realidades e especificidades dos estudantes da Educação Especial, trazendo benefícios não apenas para o estudante, mas para o repensar do próprio fazer o pedagógico para os futuros atendimentos educacionais especializados – AEE, ofertados pelos partícipes destas experiências em inclusão escolar.

De fato, ‘experiência’ é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos realidade. Donde a necessidade de

re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a ‘verdade’, mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (...) contra a ideia de um sujeito da experiência já plenamente constituído a quem as experiências acontecem, a experiência é lugar de formação do sujeito (BRAH *apud* FLORINDO, 2021, p.11).

No tocante ao tópico 05 da pesquisa (relação da aplicação de boas práticas com a formação continuada de profissionais em inclusão), detectou-se que apenas duas das experiências desenvolvidas no contexto da inclusão no IFB, aqui relatadas, foram aplicadas na formação específica dos profissionais em inclusão escolar neste instituto federal: 1) a formação em LIBRAS, por meio de tecnologia e 2) a formação advindas da execução das rodas de conversa para a inclusão.

Quanto à experiência de boa prática de inclusão no curso de LIBRAS por meio do uso de tecnologia, a pesquisa relata que o grupo docente (formado por professores especializados em surdez e intérpretes de LIBRAS) realizava encontros técnicos nos quais eram compartilhadas e discutidas as experiências e intervenções de inclusão, vivenciadas em sala de aula. No entanto, não ficou claro se essa troca de experiência resultou de trocas espontâneas de falas e relatos ou se são organizados sistematicamente como parte de cursos de formação continuada.

Em relação aos eventos denominados “Rodas de Conversas sobre a Inclusão”, identificou-se que o encontro entre os profissionais do NAPNE e a comunidade escolar no auditório ocorre no formato de seminário, onde são apresentados relatos, com momentos reservados para a discussão entre palestrantes e o público que assiste ao evento. Porém, observou-se também que tais eventos não acontecem nos moldes de um curso de formação continuada, sistematizado, mas de modo aberto, não estruturado nos moldes de curso formativo. Ainda assim, considera-se que o evento é formativo, pois há troca de experiências e ideias, numa reflexão coletiva, que podem ser aproveitadas (com suas devidas adaptações), quando posteriormente sejam elaboradas novas práticas de inclusão escolar pelos participantes do evento.

Assim, ao se refletir sobre os dados descritos, constata-se que, apesar de que a produção científica para aplicação de boas práticas de inclusão aos estudantes da Educação Especial ser uma realidade no Instituto Federal de Brasília, sua difusão ainda está restrita a aqueles que vivenciaram esta experiência inclusiva. Neste sentido, a falta da utilização dessas experiências em formações continuadas, formalmente estruturadas, destinadas aos profissionais que atuam no próprio instituto em que elas foram elaboradas, tem entre outras consequências, a perda da memória institucional da experiência inclusiva exitosa aplicada, de um lado, e a falta de qualificação profissional dos agentes em inclusão escolar do instituto, de outro. Com isso, perde também o estudante da Educação Especial, cujo atendimento vai demandar mais tempo para ser ofertado, de maneira que supra suas necessidades de aprendizagem.

Neste sentido, deduz-se que as práticas de inclusão escolar, desenvolvidas e aplicadas dentro do próprio espaço educacional, de maneira geral, é pouco reconhecido ou aproveitado como estratégia formativa de educação continuada entre seus profissionais. Dessa forma, ignora-se a existência de boas práticas de inclusão escolar, desenvolvidas e aplicadas dentro do próprio espaço educacional. Estas também poderiam resultar benéficas, quando utilizadas como referenciais para formação continuada de profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE, bem como dos demais atores que desenvolvem práticas em inclusão escolar.

Observa-se que esse não aproveitamento possui múltiplos fatores, entre os quais, a ausência memória institucional para registrar experiências exitosas de inclusão, a rotatividade frequente dos membros efetivos e colaboradores do instituto federal - IF (que desenvolveram a ação inclusiva exitosa), a falta de articulação de ações formativas que contemplem a reflexão e o compartilhamento sobre as experiências bem sucedidas, entre outros. Conseqüentemente, muitos profissionais empáticos são obrigados a buscar referenciais de práticas inclusivas para suas intervenções de maneira autônoma ou em espaços formadores externos ao âmbito do instituto federal em que atuam.

Essa constatação foi uma das observações realizadas por meio de pesquisa científica promovida juntamente aos profissionais inclusivos que atuavam no Instituto Federal de Brasília – IFB, e estão presentes no artigo científico *Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs* (2020).

...por causa dessa lacuna da formação dos professores em salas inclusivas, sem a devida participação do NAPNE para isso, professores com o perfil atitudinal responderam também que outra fonte de saber inclusivo para o desenvolvimento das suas práticas é realizada por meio de cursos e literatura especializada, de forma autônoma (RODRIGUES e FRANÇA, 2020, p.50).

Por fim, considera-se que tais formações continuadas, baseadas nas experiências de inclusão exitosas, devem ser realizadas de maneira cíclica e que ofereçam também a possibilidade de que o grupo formado vivencie outras experiências (que não as derivadas da necessidade de atendimento imediato). Reflete-se igualmente a importância de que essas experiências não se reduzam à exposição de relatos sobre o atendimento das especificidades em sala de aula, mas que também considerem as especificidades já trabalhadas em outros contextos, como, por exemplo, as experiências inclusivas no contexto de fora de sala de aula, como a inclusão na biblioteca, sala de informática, etc.

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho visou refletir sobre a importância das boas práticas em inclusão escolar exitosas, produzidas e aplicadas no contexto de um instituto federal, como referenciais para formação continuada dos profissionais que atuam para a inclusão escolar do público da Educação Especial presentes no IF. A partir dessa concepção, num primeiro momento, foram identificadas as boas práticas de inclusão escolar aplicadas no Instituto Federal de Brasília, por meio do registro de suas aplicações em artigos científicos. Posteriormente, buscou-se analisar se estas práticas foram utilizadas de algum modo para a promoção de formação continuadas em Educação Especial aos profissionais que atuam na inclusão escolar no próprio instituto.

Entre as conclusões da pesquisa, identificou-se que o uso de boas práticas em inclusão escolar é uma realidade e que são desenvolvidas e aplicadas a favor da inclusão de estudantes da Educação Especial, matriculado nos Instituto Federal de Brasília – IFB em seus diversos campi. Essas práticas atendem a uma diversidade de especificidades pedagógicas, o que

resulta positivo, considerando o potencial da pluralidade formativa que poderia ser aproveitada.

Verificou-se que as ações pedagógicas ofertadas envolvem áreas dispares entre os cursos ofertados no IFB. Tal fato deve também ser considerado positivo, pois demonstra que o instituto federal tende a acolher e promover ações inclusivas aos estudantes que delas demandem em qualquer curso que ingressem, em qualquer um dos campi do IFB, independentemente de suas especificidades, que serão atendidas. Assim, respalda-se o direito do estudante da Educação Especial em trilhar seu próprio caminho, segundo sua vontade e aptidão, em consonância com o direito à educação, ofertado aos demais estudantes.

Por outro lado, a pesquisa também identificou que, embora existentes, não está claro se as boas práticas inclusivas, elaboradas no contexto de inclusão escolar no IFB, são utilizadas (na forma estruturada de cursos) em práticas formativas no próprio instituto. No entanto, quando executadas, tais formações possuem estruturas informais de relatos, seja entre os partícipes da aplicação de uma prática inclusiva exitosas, seja por meio de rodas de conversa e trocas de experiências entre os participantes desse tipo de evento.

Neste sentido, como uma das possíveis consequências, a falta de estruturação e aplicação sistemática do uso das boas práticas inclusivas em processos formativos resulta no desconhecimento da realização das mesmas para muitos profissionais em inclusão escolar. Consequentemente, muitos educadores com perfil inclusivo que trabalham no IFB acabam ignorando as boas práticas desenvolvidas no próprio instituto em que atuam. Por isso, eles buscam informações que atendam suas necessidades pedagógicas, voltadas para o atendimento das especificidades do público da Educação Especial, fora do instituto em que trabalham. Assim as práticas pedagógicas de inclusão tendem a levar mais tempo para serem refletidas, desenvolvidas e aplicadas.

Por fim, esta pesquisa conclui ser necessário estimular a conscientização e disseminação das práticas exitosas em inclusão escolar, elaboradas e aplicadas no âmbito de um IF, entre seus profissionais, pois estas podem servir de referência para formação de multiplicadores de processos inclusivos. Com isso, pretende-se aproximar esse tipo de formação continuada à realidade das demandas requeridas e experiências vivenciadas num instituto federal. Assim, espera-se fortalecer e disseminar o saber elaborado na própria instituição, de modo a promover a inclusão de maneira mais abrangente ao público da educação especial nela atendido. Por meio destas ações, ademais de promover a inclusão, fazemos realidade um dos pilares da EPT, entre seus profissionais: o trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Clovis; RODRIGUES, Carolina Contreiras; CURÇO, Sumaia Fuchs. Escola Cidadã: Políticas e práticas inclusivas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 18(2), p.8, 2010.

BRASIL, Instituto Federal de Brasília-IFB. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023,2019. Disponível em:< <https://www.ifb.edu.br/reitori/12256>>. Acesso em jun. 2021.

CARVALHO, E. Q.; Cavalcanti, R. J. de S. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. Research, Society and Development, v. 9, n. 5, p.97, 2020.

FLORINDO, Girlane M. Ferreira; MACIEL, Suellen Neto Pires. Acessibilidade, comunicação e interação: aprendizagem de língua brasileira de sinais pelos alunos do ensino médio integrado do campus Taguatinga-IFB. *Revista Eixo*, 21, v. 7, p.11, 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 17, 2012.

LIBÂNEO, J.C.; Oliveira, J.F.; Toschi, M. S. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, p. 389, 2003.

LIMA, Telma Cristiana Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis* v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os Estudos sobre deficiência na educação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 131, p. 555-558, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical São Paulo em Perspectiva, vol. 14, p.104, 2000.

OLIVEIRA, E. C. S. Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas – Bahia. 2016, 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2016. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8408>>. Acesso em jun 2021.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. 2009.

MOLINER, Odet Garcia; RIBÉS, Aida Sanahuja; GIL, Alicia Benet. Prácticas Inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Universitat Jaume I*, p. 5-15, 2017.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. I Seminário das Escolas Técnicas do SUS do Estado de São Paulo, p. 05, 2009.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v. 7 n. 4, p. 16-42, 2020.

SILVA, Fernanda Souza; PAULA, Laíse do Nascimento Paula; COSTA, Talita Soares Lago Duarte; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves; PEREIRA, Alvaro Itaúna Schalcher. Educação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, p. 109-2012, 2020.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020.

SILVA, Claudio Nei Nascimento; GOMES Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de LIBRAS. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, vol. 14, p.103, 2018.

ZARZICKI, D. M., & Frizon Auler, N. M. formação inicial de professores em uma instituição de EBPT: desafios a partir do olhar dos egressos. *Revista Contexto & Educação*, v.7, p. 90–110, 2022.

ZIESMANN, C. I., & Guilherme, A. A. Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, p.86–104, 2022.

A EMPATIA COMO SABER EM INCLUSÃO ESCOLAR PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS

Ricardo Allan De Carvalho Rodrigues e Maria Cristina Caminha De Castilhos França

RESUMO: A partir de estudos realizados junto aos profissionais inclusivos que atuavam em sala de aula ou no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas-NAPNE, a empatia foi destacada como saber essencial aos profissionais da EPT que se dedicam à inclusão do público da Educação Especial, matriculado no Instituto Federal de Brasília - IFB. O objetivo desse trabalho visa discutir o conceito de empatia apresentado na teoria do tratamento centrado na pessoa, apresentado por Carl Rogers, no contexto das ações e formações iniciais/continuadas de profissionais voltados à inclusão de pessoas público da Educação Especial nos IFs. Adotou-se a pesquisa bibliográfica, em que os argumentos são apresentados ordenadamente na forma de ensaio teórico. A revisão sistemática da literatura foi realizada em artigos nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico, totalizando 31 publicações, entre artigos e teses consultados, sendo 19 utilizados, tendo como descritores: empatia, formação de professores para educação e inclusão na EPT. Entre suas conclusões, a pesquisa considera que o mecanismo da incorporação da empatia nos processos formativos de profissionais inclusivos nos IFs é resultante de múltiplos fatores, mas que necessita ser estimulado nas formações continuadas, de forma cíclica, dado seu valor na superação de barreiras físicas-atitudinais para inclusão escolar na EPT.

Palavras-chave: Empatia; Educação inclusiva; Educação profissional e tecnológica; Formação de professores

INTRODUÇÃO

O que impulsiona, mobiliza a busca de estratégias diversificadas por profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE, professores de salas inclusivas, entre outros, no sentido de promover boas práticas pedagógicas? Quais são os saberes essenciais para o desenvolvimento de boas práticas voltadas a uma educação inclusiva, equitativa e com aprendizagem ao longo da vida aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, matriculados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia-IFs?

Ao lado dos saberes em inclusão escolar, científicos e não formais (conhecimentos voltados à inclusão, validados em seu uso), a habilidade da atitude empática, ou simplesmente, empatia, desenvolvida nas práticas cotidianas por esses atores em inclusão escolar, parece refletir em iniciativas de elaboração e aplicação de formas efetivas de ensino e aprendizado, como também outras ações que ultrapassam a ação pedagógica. Essas, uma vez articuladas, viabilizam o acesso, a permanência e a continuidade de estudos aos estudantes da Educação Especial, segundo suas especificidades e projeto de vida, na busca da oferta de uma educação igualitária, como a oferecida aos demais estudantes na EPT.

Esta investigação busca aprofundar os estudos que foram realizados junto aos profissionais inclusivos de sala de aula e que atuavam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas-NAPNE do Instituto Federal de Brasília-IFB, cujos resultados foram publicados no artigo científico Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs (Rodrigues e França, 2020). Nesse sentido, busca-se refletir nessa nova investigação, o conceito de empatia idealizado por Carl Rogers (apud Lopez, 2013), como mais uma diretriz a ser trabalhada na formação inicial/continuada de profissionais inclusivos nos institutos federais, para o atendimento do alunado da Educação Especial sob sua responsabilidade de ensino. Com isso, faz-se necessário também refletir e compreender sobre as possibilidades de como esse saber pode ser incorporado nas formações iniciadas/continuadas destinadas a estes atores, a fim de potencializar suas práticas a favor da inclusão.

REFERENCIAL

Sobre a empatia para inclusão na EPT

Fontgalland e Moreira. (2012) explicam que o conceito de empatia evoluiu de apenas um estado para um processo, sendo mais do que apenas um conceito, mas uma atitude fundamental, uma compreensão profunda, verdadeira e sem julgamentos. Para os autores, a empatia se articula por meio de um ver e ouvir verdadeiros, proporcionando todo um ambiente ideal de acolhimento e de facilitação para que o cliente se sinta compreendido e caminhe em prol do crescimento e amadurecimento de sua personalidade.

El estado de empatia o comprensión empática, consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si fuera la otra persona, pero sin perder nunca esa condición de “como si”... Si esta condición de “como si”

está ausente, nos encontramos ante un caso de identificación. (LOPEZ, 2013, p. 20)¹

Recorda-se que a educação ofertada ao público da Educação Especial, ao longo de parte da história da EPT, estava vinculada a um tipo de pensamento que o enquadrava no rol dos egressos considerados “desvalidos”, isto é, que deveriam ser beneficiários de uma educação tida como “secundária”, não propedêutica, voltada à formação produtivista.

Manica (2011) nos chama a atenção de que, para o senso comum, educar um aluno com deficiência em um curso profissional é desafiador, instigador, especialmente pelo fato de que as sociedades, muitas vezes, já o rotulam como “ineficaz” ou “doente”, e, assim, considera-os inaptos para o ensino. Assim, vencer essa barreira é algo que só um docente comprometido com a mudança pode fazer. No entanto, este é um desafio na EPT, pois não raro, por ignorar as potencialidades e possibilidades desse estudante especial, criam-se barreiras atitudinais:

Ao realizar a experiência de inclusão de alunos com deficiência em uma determinada escola que atua com a educação profissional, um indivíduo, deficiente visual, sabendo do projeto de inclusão, foi até a escola e fez sua matrícula em um curso de mecânica automobilística. O professor responsável por tal disciplina tentou sugerir ao aluno que fosse para outro curso, pois tinha receio de que este aluno, especialmente nas aulas práticas de mecânica, pudesse correr riscos e até se machucar, bem como não aprender o que ele ensinaria nas aulas teóricas, dificultando o processo de crescimento dos demais alunos. (MANICA, 2011, p. 4).

Nesse sentido, é necessária a consciência de que as barreiras atitudinais, entre outros entraves, podem dificultar e aumentar a percepção negativa e de descrédito quanto à formação profissional desse alunado na EPT. Assim, a empatia e a educação inclusiva dialogam entre si na EPT, ao considerar que o público da Educação Especial é um ser social, cujas ações também são manifestadas como agente transformador e produtor de conhecimentos. Dessa maneira, torna-se essencial entender que a formação sobre a empatia pode facilitar a compreensão de que a educação deve ofertar os meios para que esse público possa desenvolver suas habilidades, visando sua formação cidadã, para o exercício de suas atividades na EPT e no mundo.

O ser humano se constitui como sujeito a partir de sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento (COSTA, 2006, p.83).

Nesse sentido resgatamos um dos pilares da EPT: o trabalho como princípio educativo. Isso, pois, a relação educativa entre as pessoas sobre o trabalho não envolve apenas a troca de conhecimentos científicos e informais validados em seu uso. Verifica-se também nela uma ação e aprendizagem plural, inclusive a de caráter afetivo, onde também são invocadas as experiências concretas do mundo cultural e da história de vida de cada partícipe, que aporta o intercambio desses valores, conhecimentos, afetividade, etc., entre si. Logo considera-se o estudante da Educação especial também aporta seus conhecimentos de mundo com todos na relação dialógica de ensino-aprendizagem

¹ O estado de empatia ou compreensão empática, consiste em perceber corretamente o marco de referência interno do outro com os significados e componentes emocionais que cada um contém, como se fosse a outra pessoa, mas em perder nunca essa condição de “como si”... Se esta condição de “como si” está ausente, nos encontramos ante antes caso de identificação (Tradução livre do autor)

Para Gramsci, na aprendizagem do trabalho, o homem, enquanto sujeito do processo educativo, em conjunto com os outros sujeitos envolvidos na ação educativa de trabalhar, se faz a si mesmo, na medida em que traz as experiências concretas de seu mundo cultural (MELO, 2016, p. 8).

No entanto, esclarece-se que a questão empática não está restrita às relações de sala de aula, portanto, frisa-se que a promoção da empatia ultrapassa a relação professor-estudante, devendo ser entendida como um saber formativo estendido a toda comunidade escolar. Ela dialoga também com a organização escolar, formação de profissionais inclusivos, relações entre todos os atores da comunidade escolar, redes de apoio, nas políticas públicas governamentais, entre outros, para uma inclusão efetiva na EPT.

Quando os atores em inclusão escolar atuam em conjunto, é que são derrubadas as diversas barreiras (físicas, atitudinais, etc.) às quais esse grupo de estudantes, em particular, enfrentam nos diferentes percursos de sua aprendizagem. Portanto, esta habilidade é algo que deve ser incorporada à toda comunidade escolar, pois todos devem ser considerados também como agentes da inclusão.

Por outro lado, a empatia deve ser compreendida como mais um elemento, (não o principal, tampouco o menos relevante) entre os diversos saberes, que auxilia na compreensão sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes. A empatia é mais um conhecimento que interage com os demais, para a promoção de ações concretas para promoção da inclusão educacional. Assim, uma vez incorporada a habilidade empática, espera-se que por meio delas a comunidade escolar seja sensibilizada e estimulada na reflexão e produção de boas práticas inclusivas (de aprendizagem, comunicacionais, de acessibilidade, etc.), que resultem em ações para aprendizagem e formação significativas a favor desses estudantes.

Nesse sentido, para Amatto e Alves (2016), a aprendizagem significativa proposta por Rogers se constitui como uma forma de conceber a educação como uma resposta possível à proposta de inclusão escolar. Conforme concluem as pesquisadoras, uma proposta de inclusão escolar à luz das ideias de Carl Rogers provoca uma mudança de atitude, e até mesmo de personalidade, durante um processo de aprendizagem profundo e experiencial, em que ao mesmo tempo demanda mudanças na maneira de se educar pela qual a escola tem se estruturado.

Empatia como diretriz na formação continuada de Profissionais Inclusivos na EPT

Segundo Almeida (2019), fica inviável falar sobre a educação e humanização de quem chega à escola sem discutir sobre as questões de quem ensina, como também de quem teórica e praticamente caberia parte desse processo de formação do indivíduo. Segundo a pesquisadora, acredita-se que a formação desse profissional deveria ser contínua, por assim dizer, o professor no seu trabalho deve ter a síntese do conhecimento, o qual não poderá cessar a busca por sua emancipação humana.

Para Oliveira (2012), a formação do professor para o processo de inclusão escolar deve estar ancorada no reconhecimento do outro. Esse outro, outrora negado, é aquele que teve sua alteridade desfigurada por uma representação de menos valia, de ingênuo e ignorante. Como consequência, temos sua marginalização como indivíduo e como cidadão, sujeito a direito, como a oferta de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Hargreaves (1998) defende que o ensino eficiente não trata apenas do domínio teórico e técnico dos assuntos abordados e nem de possuir apenas as

competências técnicas requeridas. Ele exige mais do docente, requer empatia pelo aluno e a capacidade de tornar o clima emocional positivo na sala de aula, dentre outras competências socioemocionais. Dessa forma, para o autor, o ensino não deve ser tratado como um trabalho puramente cognitivo ou técnico. Assim, se por um lado o ensino envolve a dimensão puramente cognitiva ou técnica, de outro, ele também envolve a dimensão emocional.

Sabe-se, por meio de estudos acadêmicos, que a empatia é frequentemente utilizada como diretriz formativa inicial ou continuada em cursos da área de saúde. Nestes cenários, a empatia é trabalhada por meio do contato do futuro profissional de saúde com uma variedade de ações que buscam simular contextos de atendimento clínico, com ênfase no intercâmbio de papéis vivenciados pelos futuros profissionais de saúde com o do público que busca seus respectivos serviços. A partir dessas iniciativas, espera-se que o profissional médico formado compreenda o lugar do cliente que o busca (seus receios, dores, problemas sociais). A partir dessa experiência, espera-se que o profissional de saúde seja capaz incorporar a empatia em seus procedimentos clínicos, visando uma melhor qualificação do atendimento prestado, durante a interação com seu cliente.

Nesse sentido, o desenvolvimento da empatia como diretriz curricular nos cursos de formação inicial na área médica pode ser encontrado, por exemplo, nos estudos de Schweller (2014). Neles, são apontadas diversas reflexões do desenvolvimento da empatia, a partir de diferentes propostas formativas de estudantes de medicina, nas diferentes etapas que cursam:

O contato com estudantes em diversas fases da formação médica permite a afirmação de que enquanto alguns demonstram empatia e a vivenciam puramente através do entendimento e do raciocínio lógico, outros percebem mais emoção durante o processo. Essa dicotomia está presente na concepção de que estudantes do primeiro ano têm sobre a medicina e nas consultas, simuladas ou reais, conduzidas por estudantes que cursam a fase clínica do currículo. Para estudantes no curso clínico ou no internato, os resultados dessa tese sugerem que a atividade de simulação de consultas com pacientes simulados tem impacto positivo nos níveis de empatia (SCHWELLER, 2014, p.117).

Na área de educação, no entanto, esta pesquisa constatou durante sua investigação que, no Brasil, apesar da discussão científica sobre os benefícios do uso da empatia no meio educacional, raros são os estudos que demonstram a empatia utilizada como diretriz de conhecimento em algum processo formativo docente, seja inicial ou continuado. Postula-se que a razão de tal constatação pode estar relacionada ao fato de que muitos profissionais educativos desvinculam o saber empático do conhecimento científico, isto é, desconsideram que a empatia permeia e pode favorecer o acolhimento e a relação de ensino-aprendizado, principalmente quando se trata do público mais vulnerável, em suas diversas matizes sociais, entre ele, os estudantes que pertencem ao grupo da Educação Especial.

Para reforçar a importância da formação sobre a empatia, faz-se necessário refletir: que benefícios a incorporação da empatia, como saber formativo, traz à inclusão na EPT? Considera-se que um possível benefício pode estar relacionado ao fato de que profissionais empáticos buscam melhorar suas intervenções no AEE e nas práticas de salas inclusivas, para aperfeiçoar o acesso, a permanência e a continuidade de estudos do público da Educação Especial nos cursos da educação profissional em que estão matriculados. A empatia envolve o estímulo ao comprometimento na busca de ofertar o melhor fazer pedagógico a cada estudante, inclusive se este possui algum tipo de especificidade.

A competência da atitude empática possibilita que o educador vá além de simples conceitos e práxis mecanicistas de atendimento e dever de papel cumprido. Ela auxilia a ouvir mais, de procurar entender mais, de tentar entender aquele lugar, daquele sujeito em todo o seu processo de desenvolvimento intelectual, emocional, que as vezes encontra algumas barreiras por causa da deficiência. Por outro lado, ao incorporar tal competência, permite-se ao profissional inclusivo colocar-se no lugar do outro e, desde esta perspectiva, auxiliar na compreensão das barreiras enfrentadas e das suas possíveis soluções de maneira mais efetiva (RODRIGUES e FRANÇA, 2020, p. 52-53).

Nesse sentido, uma importante reflexão é observada nos estudos de Oliveira (2012) sobre os fatores motivacionais, empáticos, que levam os professores, atuantes na rede pública de ensino, a procurar cursos de formação continuada especializado no AEE. Entre as conclusões da autora:

O comprometimento do professor para com sua própria formação deve ser um fator que o possibilite a ser um instrumento de integração entre o aluno com NEE e os outros alunos, entre o aluno com NEE e o mundo a sua volta. Por isso a empatia e a sensibilização são fatores tão importantes na formação docente, pois permitem que o professor proporcione aos alunos o entendimento de que todos são sujeitos históricos sociais e políticos, e não somente interagem no contexto escolar (OLIVEIRA, 2012, p.27).

No entanto, sabe-se que, entre alguns profissionais da EPT, essa percepção sobre a necessidade formação continuada ainda não atinge os eixos da Educação Inclusiva, sobretudo para aqueles que não têm contato com estudantes especiais em sala inclusiva. Ademais, outro problema está relacionado por aqueles profissionais que entendem que essa necessidade formativa ou que o atendimento desse grupo somente deva estar relacionado às atividades dos profissionais do NAPNE.

Por isso, a proposta de utilização da habilidade empática, como diretriz na formação inicial ou continuada, visa estimular a reflexão e o reconhecimento dessa habilidade no profissional em inclusão escolar. Com isso, espera-se o impacto de várias ações, a favor do público da Educação Especial: o acreditar na construção da autonomia desses estudantes, enquanto sujeitos do conhecimento, para o desenvolvimento de boas práticas inclusivas, entre outros fatores, que auxiliem na superação das diversas barreiras (físicas, sociais, atitudinais, etc.) que esses alunos enfrentam em seu cotidiano escolar na EPT.

Si todo maestro se propusiera la tarea de esforzarse para brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbalizada de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este (ROGERS & FREIBERG, 1975, p.190) ².

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Adotou-se nessa investigação a pesquisa bibliográfica, em que os argumentos são apresentados ordenadamente na forma de ensaio teórico. A revisão sistemática da literatura foi realizada em artigos nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. No total, 31 publicações foram analisadas, entre artigos e teses consultados,

² Se todo professor se propuser à tarefa de se esforçar para oferecer uma resposta diária não avaliativa, 'compreensiva e empática à vivência manifestada o verbalizado de um estudante, creio que descobriria todas as potencialidades deste. (Tradução livre do autor).

sendo 19 utilizados, tendo como descritores: empatia, formação de professores para educação e inclusão na Educação Profissional. Para Lima e Mioto (2007, pag.01), a pesquisa bibliográfica representa um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa.

O estudo considerou os seguintes eixos: 1) refletir sobre os eixos que apontam a importância da empatia na formação de professores; 2) analisar estudos que investiguem o perfil empático de estudantes em cursos de graduação para formação docente; 3) investigar pesquisas que contemplem o uso da empatia em processos de formação docente; 4) verificar investigações sobre os impactos da empatia docente no rendimento de seus estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A respeito do eixo 1 (refletir sobre aspectos que apontam a importância da empatia na formação de professores), foram encontrados nove estudos que defendem a empatia como diretriz para formação docente. Entre os aspectos a favor do uso da empatia como diretriz formativa, por eles destacados, estão:

- 1) A empatia docente pode influenciar diretamente na aprendizagem significativa de seus estudantes;
- 2) A empatia docente pode facilitar a habilidade de relacionamento, compreensão e acolhimento;
- 3) A empatia docente pode impactar no estímulo do interesse e atitude para a aprendizagem pelos estudantes;
- 4) A empatia docente pode lidar positivamente com conflitos.
- 5) A empatia docente pode estimular a busca de soluções pedagógicas para as barreiras de aprendizagem identificadas;

Destes pontos inicialmente levantados, reflete-se que a maioria dos estudos aponta que a habilidade empática favorece em destaque a gestão da construção das boas relações interpessoais e do ambiente de aprendizagem. Compreende-se que a empatia pode não apenas impactar o desenvolvimento científico com a elaboração de boas práticas educativas, mas também no desenvolvimento humanista nas relações de ensino, o que por muitas vezes é ignorado na formação docente: um educador é um gestor de pessoas (e dos conflitos entre elas) também.

Neste sentido, no caso da inclusão, o comportamento da sala pode ser reflexo do comportamento do professor com o aluno da Educação Especial. A afetividade ou desenvolver a habilidade emocional é um aspecto que precisa ser repensado no contexto da gestão de pessoas durante a formação docente. Isso é algo ainda desconsiderado, quando refletimos a provável relação dos impactos comportamento do educador junto ao grupo discente. Verifica-se que, ao se acolher bem esse estudante, promovendo sua participação plena nas atividades cotidianas de sala de aula, os demais alunos sem deficiência tendem a também participar e interagir com esse aluno especial.

Sabe-se que em muitas situações no mundo corporativo tem-se dado ênfase à importância na gestão de pessoas, apoiando o bom relacionamento e harmonização entre os pares e a execução das tarefas. Ao estender essa reflexão ao educador, entende-se que também (e não somente) é papel do educador saber aprender a lidar com a gestão das relações pessoais, junto ao grupo escolar, para a boa condução da ação educativa.

Los profesionales que ejercen en el ámbito socioeducativo deberían tener características personales conformadas a nivel cognitivo, afectivo y actitudinal para poder afrontar las situaciones laborales que surgen en el día a día. Entendemos que en el sistema educativo y en las instituciones sociales se generan conflictos que profesionales que tengan un dominio de la gestión emocional de sus vidas, también podrán ayudar a resolver situaciones en las que intervengan otras persona(MORA, 2018, p.03)³.

Por outro lado, em seu viés científico, o desenvolvimento da habilidade empática pode facilitar que o educador observe mais o contexto do aprendizado em sala de aula, principalmente nas dificuldades que os estudantes, entre eles o da Educação Especial, apresentam. A partir dessa observação, a habilidade da empatia pode ser um motor, um estimulador para que essa reflexão se converta na atitude de buscar soluções científicas para que o estudante participe das atividades, supere as dificuldades apresentadas e aprenda.

Nesse sentido, verifica-se que, especificamente sobre a importância da empatia para formação docente, Machado e Martins (2019) argumentam que a presença de episódios empáticos para com alunos com deficiência contribuiu na quebra de barreiras através de elaboração de material didático adaptado e inclusão dos alunos com deficiência em atividades de sala de aula junto aos demais estudantes. Essa interação além do benefício humano e social, pode também ser analisado do ponto de vista pedagógico. Isso pois a solução encontrada para aprendizagem dos estudantes da educação especial pode ser também a forma que estimulou ou facilitou o aprendizado por partes dos demais estudantes sem deficiência.

Logo, a reflexão sobre os apontamentos encontrados nas pesquisas selecionadas deixa claro que a empatia contribui na formação docente no desenvolvimento de habilidades subjetivas e objetivas. Estas impactam diretamente nas relações interpessoais do docente, seja por favorecer a afetividade e geração de confiança nos estudantes durante as relações interpessoais, seja como fonte de estímulo ao educador para buscar soluções às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Los docentes, en cada una enseñanzas, transmite y promueven conocimientos a sus alumnos, así como también, actitudes de: respeto, empatía, liderazgo, responsabilidad, valores, motivación, interés, pasión, innovación, resolución de problemas, etc. La enseñanza de estas actitudes es primordial para el desarrollo integral del sujeto, este tipo de aprendizaje pretende hacer capaz al alumno de enfrentarse a todo tipo de situaciones y obstáculos, permitiéndole resolver conflictos y conjugar el saber hacer las cosas con la manera de hacerlas (ZAYAS, 2012, p.03) ⁴.

³Os profissionais que atuam no âmbito socioeducativo deveriam ter características pessoais ajustadas a nível cognitivo, afetivo e atitudinal para poder afrontar as situações laborais que surgem no dia a dia. Entendemos que no sistema educativo e nas situações sociais se geram conflitos que profissionais que tem um domínio da gestão emocional de suas vidas também poderão ajudar a resolver situações nas que intervenham outras pessoas (tradução livre do autor).

⁴Os docentes, em cada ensino, transmitem e promovem conhecimentos aos seus alunos, assim como também atitudes de: respeito, empatia, liderança, responsabilidade, valores, motivação, interesse, paixão, inovação, resolução de problemas, etc. O ensino destas atitudes é primordial para o desenvolvimento integral do sujeito. Este tipo de aprendizagem pretende fazer capaz o aluno de enfrentar a todo tipo de situações e obstáculos, permitindo-o resolver conflitos e conjugar o saber fazer com a maneira de fazê-las (tradução livre do autor).

Sobre eixo 2 (analisar estudos que investiguem o perfil empático de estudantes em cursos de graduação para formação docente) foram considerados os estudos desenvolvidos junto a graduandos de formação docente, em universidades do Brasil (Pereira, 2016), da Espanha (Martínez-Otero Pérez, 2011) e da República Dominicana (Campos, 2020).

Em pesquisa realizada no âmbito do Instituto Federal de Brasília - IFB, a empatia foi destacada como principal saber em inclusão escolar, pelos profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE.

Em referência aos saberes em inclusão escolar, a pesquisa investigou, entre outras questões, sobre o que os profissionais que atuam no NAPNE julgam entender como saberes de inclusão escolar minimamente necessários para atuação nas práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à inclusão de pessoas público da educação especial no Instituto Federal de Brasília. Embora os participantes da pesquisa tenham destacado pontualmente alguns saberes científicos, como conhecimento de legislações sobre inclusão, características das deficiências, como saberes de inclusão escolar, unanimemente, todos os entrevistados deram, durante a entrevista, ênfase a estas duas competências: a atitude e a empatia (RODRIGUES e FRANÇA, 2020, p. 50).

Por outro lado, cumpre inicialmente ponderar a importância da abordagem do tema, pois ela irá se refletir no atendimento na ponta, isto é, no chão da escola, em relação ao atendimento educacional junto ao público da Educação Especial. Assim, fazer esta análise é um momento importante para se pensar sobre a necessidade de se trabalhar a formação da habilidade empática nos cursos de graduação ou formação continuada.

Analizar los niveles de empatía del alumnado universitario que procede de titulaciones relacionadas con la educación y las ciencias sociales, puede ser una oportunidad de conocimiento y, en su caso, de optimización pensando en su posterior proyección profesional en instituciones educativas. (MORA, 2018, p.01)⁵

Dessa forma, os estudos de Pereira (2016), sobre o perfil empático de estudantes para docência, apontaram para a diminuição da frequência da empatia nos alunos concluintes do curso de pedagogia. Isto é, na comparação realizada entre estudantes egressos e concluintes, a frequência desta característica empática foi identificada em um nível menor nos estudantes concluintes que a identificada nos estudantes que estavam no primeiro período do mesmo curso de pedagogia. Sobre as possíveis causas o autor cita:

É o não trabalhar a educação emocional no ambiente acadêmico, o que distancia os estudantes da concepção de que as emoções também se encontram atreladas ao processo educacional, e por ter ainda um entendimento do senso comum de que a emoção e razão são opostos, algo dicotômico (PEREIRA, 2016, pag. 47).

Ademais, as pesquisas de Campos (2020), ao analisar também o nível de empatia de professores de Ensino Médio na República Dominicana, tomando por base a quantidade de anos de regência, identificaram que houve maior incidência de empatia nos

⁵ Analisar os níveis de empatia do alunado universitário que procede de titulação relacionadas à educação e às ciencias sociais, puede ser una oportunidad de conocimiento e , no seu caso, de otimização, pensando em sua posterior projeção profissional em instituições educativas (tradução livre do autor).

professores com um a cinco anos de carreira. Em contraposição houve um decréscimo no nível da empatia com professores entre seis e dez anos de docência.

Otro de los hallazgos de la presente investigación establece que se observan diferencias al analizar los niveles de empatia según la variable años de experiencia docente, obteniendo su mayor nivel empático los docentes de cero (0) a cinco (5) años de experiencia docente. En tal caso, aun cuando la diferencia no es sustancial, se observa un nivel mas bajo de empatia para los docentes que tienen de seis (6) a diez (10) años (CAMPOS, 2020, p. 152)⁶

Desses contextos inicialmente analisados, percebe-se a ausência do trabalho sobre a empatia, seja de forma direta ou indireta, nos cursos de formação docente (iniciais /continuados). Logo, verifica-se como uma possível consequência a carência da conscientização e desenvolvimento de questões da habilidade empática, relacionadas à habilidade emocional defendida PEREIRA (2016), as quais estão vinculadas à educação, tais como: a atenção, o afeto, a compreensão, a renúncia, etc.

Ademais, ainda que incorporada, a habilidade empática, como verificado nos estudos citados, tende a diminuir com o passar dos anos de formação docente como também após anos no exercício da profissão. Isso pode dificultar, não raramente, que o educador não se atente a singularidade pedagógica de cada estudante. Consequentemente, corre-se o risco que as abordagens aplicadas tratem todos de forma padronizada, inclusive os estudantes da Educação Especial.

Por outro lado, nota-se, a partir dos estudos mencionados, que os egressos dos cursos analisados, a princípio, parecem estar mais abertos desenvolver a habilidade empática, mas, com o passar do tempo, foi detectada uma tendência a sua diminuição. Cabe então nos questionar o porquê de isso acontecer? O que está levando a perda dessa sensibilidade afetiva quanto à visão do outro e do modo como devemos nos relacionar como ele, como parte de um saber que deve ser considerado no contexto escolar sobre as relações entre pessoas e a compreensão e superação de suas dificuldades?

Assim, destaca-se a importância de se trabalhar a sensibilização sobre a empatia como saber em inclusão escolar nas práticas de formação, inicial ou continuada, de maneira cíclica. Sabe-se que os valores éticos e profissionais que regem a empatia, como um saber em inclusão escolar, também mudam com o tempo. Até um passado não muito distante, por exemplo, a presença de estudantes da Educação Especial, e sua avaliação como cidadão, sujeito a direitos, não era considerada, como atualmente. Para muitos educadores a visão quanto a esses estudantes era de pena, não de empatia.

Por isso, é preciso que a empatia, como diretriz de formação escolar, seja aplicada e discutida, ciclicamente, com o passar do tempo, pois, como dito, é natural que os valores de uma sociedade evoluam e mudem, fato que vai refletir no modo de ver a construção das ações que serão desenvolvidas para sociedade na educação. Logo, como todo saber, a reflexão da empatia como habilidade a ser desenvolvida precisa se adequar com o tempo e com a mudança dos valores éticos e científicos, que evoluem com a sociedade e a ciência, como um todo.

⁶Outro achado da presente investigação estabelece que são observadas diferenças ao analisar os níveis de empatia segundo a variável anos de experiência docente, obtendo seu maior nível empático os docentes de zero (0) a cinco anos (5) de experiência docente. Em tal caso, ainda quando a diferença não é substancial, se observa um nível mais baixo de empatia para os docentes que tem de sei (6) a dez (10) anos (tradução livre do autor).

Além disso se verifica que, embora estudos científicos considerem a empatia como uma possível característica inata, ela varia de intensidade ou manifestação, segundo, entre outras razões, de fatores internos, externos, aspectos sócio-históricos vivenciados por cada pessoa, idade, gênero, etc. Esse conjunto de fatores influencia muito quanto à manifestação da empatia no exercício e na interação pedagógica durante o exercício docente com os estudantes da Educação Especial.

Nesse sentido, ao se investigar a empatia por uma questão de gênero, os estudos de Martínez-Otero Pérez (2011) apontaram que os estudantes para docência do sexo masculino analisados pareciam estar mais dispostos a uma empatia “cognitiva”, isto é, atuavam de forma mais racional quanto à habilidade de colocar-se em lugar de outras pessoas e para compreender os estados emocionais do outro. Isso, para o autor, revelaria uma flexibilidade de pensamento, mas sem necessariamente gerar uma resposta emocional do educador masculino.

Além disso, segundo o pesquisador, as futuras educadoras estariam mais dispostas a uma empatia “subjetiva”, isto é, uma maneira intelectual e emocional de se aproximar aos outros e de interagir com eles, com tendência a estar influenciada afetivamente pelos demais. No entanto, em ambos os gêneros, o autor também identificou em comum a existência de um perfil empático intersubjetivo, caracterizado pelo equilíbrio da aproximação cognitiva e afetiva quanto à realidade emocional alheia.

Importante refletir que, a princípio, tais dados possam gerar questionamentos, pelo fato de que os resultados alcançados, ainda que não intencionalmente, validam estereótipos sociais conhecidos e relacionados a homens (razão) e mulheres (emoção). No entanto, o próprio autor conclui que o desenvolvimento da habilidade empática, seja qual for sua predominância, encontra suas diferenças relacionadas em última instância, a própria pessoa, em questões como a idade, a personalidade dos alunos, a situação, etc.

Aunque hayamos encontrado diferencias según el género, el estilo empático depende en última instancia de la propia persona. Su adecuación, además, dependerá de la edad y de la personalidad de los alumnos, de su situación, etc (MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, 2011, p.14).⁷

Deste contexto, verifica-se que o desenvolvimento e incorporação da empatia em docentes, ainda como tido um saber, terá impactos diferentes, segundo fatores externos à formação, como questões de gêneros, acima descritas. Outros fatores inatos ou externos ao indivíduo podem fazer com que este saber seja mais ou menos desenvolvidos em cada um. No entanto, esse fator não pode se constituir como uma escusa para não se preocupar com a sua aplicação em contextos de formação docente.

Quanto ao eixo 3 (analisar estudos sobre o uso da empatia em processos de formação docente), parte-se refletir sobre experiências que abordem a habilidade da empatia, como um saber de formação educacional, em contextos de formação docente.

Identifica-se que a formação empática na educação é ainda pouco trabalhada como saber necessário, que deve ser atrelado à formação docente, em oposição à preocupação existente, como já mencionado, em contextos da formação do mundo corporativo nas empresas e mesmo na formação de cursos de medicina. Nessas situações, a partir da vivência da posição de “clientes”, são anotadas as percepções do atendimento recebido.

⁷Ainda que tenha sido encontradas diferenças segundo o gênero, o estilo empático depende em última instância da própria pessoa. Sua adequação, ademais, dependerá de fatores como a idade, a personalidade dos alunos, a situação, etc. (tradução livre do autor).

Estas por sua vez são refletidas em grupo, para depois refletir sobre as possíveis intervenções que necessitariam ser revistas, visando o melhor atendimento do “cliente”.

No entanto, estudos de Moitoso e Casagrande (2017) coincidem que é possível formar ou desenvolver a empatia, a solidariedade e outros elementos da moralidade humana, mesmo que os seres humanos já possuam, desde o nascimento, certas capacidades ou comportamentos pró-sociais. Para as autoras, a educação possui papel fundamental para a formação das novas gerações intelectual e moralmente, que ocorre formal e informalmente por meio de processos de aprendizagem no seio da família, no ambiente escolar e na vida social.

A pesquisa de Monte et al. (2021) apresenta a investigação sobre a aplicação do uso da empatia como diretriz na formação inicial no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina-PE. Os autores concluíram que a não existência de forma explícita da diretriz formativa da empatia em nenhuma disciplina do curso não significa que a formação científico-humana sobre este saber não seja realizada.

Pode-se perceber que o Projeto Pedagógico de Curso examinado orienta e fundamenta o currículo no sentido da formação integral do sujeito, embora não se trate da temática da empatia em nenhuma disciplina ou mesmo no referencial bibliográfico, o que não significa, em última análise, que não ocorra formação do sujeito nesse sentido. De qualquer modo, reitera-se a necessidade de reformulação da matriz curricular do curso para o desenvolvimento da empatia (MONTE et al., 2021, p. 07)

Por outro lado, o estudo de outros pesquisadores, como Motta et al. (2017), narra a realização de um programa para desenvolvimento do comportamento empático, não vinculado à inclusão de alunos da Educação Especial, com a participação de 8 professores que finalizaram o curso, composto de 11 encontros. A proposta do curso visava, a partir do trabalho com diversos aspectos teóricos, dinâmicas e momentos reflexivos sobre as práticas sobre situações que envolviam a reflexão do cotidiano da pessoa com deficiência no contexto escolar, conscientizar, desenvolver e estimular questão da empatia docente nas práticas em sala de aula.

Basicamente, as técnicas empregadas incluíram: 1) explicações sobre o comportamento empático; 2) imaginação de cenas envolvendo situações de interação; 3) dramatização ou desempenho de papéis; 4) exercício das habilidades trabalhadas nas sessões, no dia a dia; 5) dinâmicas de grupo; 6) apresentação e discussão de filmes; 7) discussão e interpretação de contos e histórias. (MOTTA et al., 2017, p.125).

Entre as conclusões dos autores está o fato de que, apesar da impossibilidade de verificar o impacto do aumento significativo da empatia dos professores no desenvolvimento de suas intervenções pedagógicas, o programa de treinamento foi considerado um sucesso, Por meio de instrumentos de avaliação sobre a empatia, foi possível identificar, pelos testes realizados, que os docentes participantes do curso de formação empática apresentaram média de desempenho maior em todas as medidas de empatia, em comparação aos docentes não participantes do curso, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

No entanto, ainda que não mensuráveis, estima-se que a formação docente sobre a empatia favoreça mudanças atitudinais, que talvez anteriormente não eram cogitadas na atuação por um docente. Com isso, espera-se que a formação propicie momentos em que o docente seja levado a refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre o modo de se relacionar com os estudantes da Educação Especial. Dessa forma, se almeja essa

conscientização impacte, não apenas quanto à busca de novas estratégias de ensino, mas no reconhecimento das potencialidades do estudante e na crença de que este pode adquirir o conhecimento científico e se preparar para atuar como protagonista para o mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Quando ao eixo 4 (verificar os impactos da empatia docente no rendimento de seus estudantes), buscou-se compreender que efeitos a empatia docente pode resultar de maneira concreta no desempenho escolar dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se entender o que estudos apontavam como benefícios educacionais teriam estudantes cujas aulas eram ministradas por um docente com perfil ‘empático’.

Verificou-se, a partir dos estudos de Campos (2020). Este pesquisador, previamente, havia aplicado ferramenta científica para medir o nível de empatia entre os educadores de uma escola. Depois, o pesquisador buscou relacionar as notas dos estudantes com o perfil empático dos professores pesquisados.

Após análise, verificou-se que os melhores resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes em algumas disciplinas de uma escola investigada eram coincidentes ao fato de que seus respectivos professores dessas disciplinas haviam sido identificados com maiores níveis de empatia detectados. Do lado oposto, as notas decresciam, à medida que eram comparadas com outros educadores, nas disciplinas cujos educadores haviam sido detectados menor nível de empatia.

Estos resultados reafirman lo planteado por Rumble, Lange y Parks (2010), quienes señalan que la empatia se asocia a una conducta mas cooperativa y que las intervenciones que consideran um comportamiento empatico incrementan la motivacion y una correlacion negativa entre la empatia y las conductas violentas como el acoso escolar y el bullying⁸ (CAMPOS, 2020, p. 152)

No entanto, a pesquisa não deixou claro se os professores avaliados eram da mesma disciplina, o que pode influenciar também nos resultados da pesquisa realizada. No entanto, em geral, a partir da experiência relatada, pode-se compreender também que a empatia docente pode proporcionar bons resultados no aprendizado de seus estudantes, dado que o sucesso do processo pedagógico passa também pela condução afetiva na relação professor-aluno.

Los resultados muestran que los educadores en su mayoría presentan niveles medios de empatía, caracterizada por un pensamiento flexible, adaptabilidad a diferentes situaciones, tolerancia y capacidad para establecer interacciones positivas con los otros (VAQUIER et al., 2020, p.01)⁹

No entanto, cabe destacar que a empatia é mais um facilitador, e não a habilidade formadora docente determinante, que responda isoladamente pela melhora do desempenho do professor, em sua prática, ou do estudante, em seu aprendizado. Portanto, a empatia como diretriz formativa também não deve ser desprezada, pois, como já levantado, a empatia favorece o acolhimento entre docentes e os discentes da Educação

⁸Estes resultados reafirmam o pensamento de Rumble, Lange y Parks (2010), quem assinala que a empatia se associa a uma conduta mais cooperativa e que as intervenções que consideram um comportamento empático incrementam a motivação e uma correlação negativa entre a empatia e as condutas violentas como o assédio escolar e o bullying (tradução livre do autor).

⁹ Os resultados mostram que os educadores em sua maioria apresentam níveis médios de empatia, caracterizada por um pensamento flexível, adaptabilidade a diferentes situações, tolerância e capacidade para estabelecer interações positivas com os outros (tradução livre do autor).

Especial, e estimula o educador a possivelmente compreender algumas das dificuldades que esse grupo apresenta nas situações de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, pelo lado do estudante, a empatia pode favorecer, entre outros, o seu acolhimento, o seu sentimento de pertencimento ao grupo, além da oferta de novas estratégias que facilitem a compreensão do conteúdo pedagógico, desperte seu interesse na participação escolar, entre outros. Ademais, acredita-se que a atitude empática pode se estender, a partir dos hábitos positivos da abordagem docente, para outras situações não imaginadas, como a maior receptividade e interação, pelos demais membros da comunidade, ao público da Educação Especial, no contexto escolar e no mundo.

CONCLUSÕES

Este estudo se propôs a debater o uso da empatia, como diretriz nos processos formativos de profissionais docentes da EPT, que atuam na inclusão escolar do público da Educação Especial nos institutos federais. Sabe-se, no entanto, que sua utilização ainda é pouco explorada, estando restrita a sua realização às situações isoladas, mas não incorporada como diretriz curricular oficial de formação inicial/continuada docente na EPT, se comparada com outras áreas de formação inicial ou continuada, como a de gestão de pessoas ou a área médica.

A pesquisa apontou que a formação empática é considerada pela literatura científica como uma diretriz essencial para o trabalho a formação emocional e a gestão de pessoas, este último um saber também muitas vezes desconsiderado na formação docente. Ademais, o desenvolvimento da formação empática pode resultar num fator de estímulo à pesquisa pelo docente, visando à implementação de boas práticas em inclusão escolar, de modo que ajude esse alunado a superação das diversas barreiras (pedagógicas, atitudinais, comunicacionais, etc.) com que eles se deparam no seu cotidiano escolar.

Por outro lado, este estudo evidenciou que, mesmo com a oferta da formação empática docente, a incorporação de tal habilidade envolve fatores complexos e de diversas origens que se interagem e se influenciam para essa constituição. Nesse sentido, os estudos abordados alertam que a consolidação da empatia no perfil de um docente, também deve considerar outras características genóticas como outras raízes, como a vivência sócio histórica de cada, entre outros fatores. No entanto, tal fato não pode servir como escusa para desconsiderar seu uso como diretriz formativas em cursos iniciais e de formação continuada docente.

Por último foi destacado que experiências concretas de tentativas do uso da empatia como diretriz formativa docente tiveram êxito no desenvolvimento dessa habilidade nos concluintes desse curso, medidas por instrumentos próprios sobre que mediam o perfil empático. Em uma das experiências relatadas não houve descrição ou evidências concretas de que os participantes desse curso sobre empatia modificaram sua atitude em relação às suas práticas escolares com o alunado da Educação Especial.

Por outro lado, pode-se também observar que outras pesquisas, ao contrário, concluíram que os estudantes com professores com níveis maiores de empatia lograram obter notas mais altas em comparação a professores com menor nível empática, ainda que não tenha ficado claro se a pesquisa aplicada considerou professores da mesma disciplina ou de diferentes. No entanto, considera-se que os dados analisados reafirmam a intenção desta pesquisa sobre os benefícios de utilizar essa diretriz para formação docente, em destaque, para aqueles que atuam com o alunado da Educação Especial matriculados na EPT.

Assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a sensibilização da importância do uso da empatia como diretriz a ser trabalhada nas formações iniciais e continuadas na área da educação profissional. Isso porque devemos considerar o potencial do desenvolvimento dessa habilidade na prática docente, visando a superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais na relação entre o profissional inclusivo e o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, podendo ser estendida essa influência positiva a toda comunidade escolar de cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de; BARROS, Marta Silene Ferreira; RABAL, Taira Sanches **FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: um olhar para humanização dos sujeitos na educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 14, p. 108-122, 2019.

AMATTO, L.L.; ALVES, V.L.P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. Memorandum, p.224-242, 2016.

CAMPOS, Juan E. Valdés. Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Secundario. Educación Superior año XIX, n.º. 29, p. 150-160, 2020.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedagogia, São Paulo, v. 23, p. 232-240, 2006.

FONTGALLAND, R. C.; Moreira, V. Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. Memorandum: memória e história em psicologia, 23, 32–56, 2012.

HARGREAVES, A. The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. International Journal of Leadership in Education, v.1, p. 108-122, 1988.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPEZ Yza, Letícia. Comprensión Empática, Congruencia e Interés Positivo Incondicional en la Relación Docente- Alumno. Universidad Veracruzana, Vera Cruz – México, 2013. Disponível em: < <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/47323>>. Acesso em abr. 2021.

MACHADO, B. A. B. ¹, MARTINS, C. S. L. Reflexões sobre a empatia docente como estratégia pedagógica no processo de inclusão escolar. 5º Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul – Campus Bagé, pág 38, 2019.

MANICA, Loni elisete. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. Revista Ibero-americana de Educação, p. 55-64, 2011.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14, p. 10-15, 2011.

MELO Maria Lúcia: Gramsci e a educação. I JOINGG – Jornada internacional de estudos e pesquisas em Antônio Gramsci VII JOREGG – jornada regional de estudos e pesquisas em Antônio Gramsci, p. 61-14, 2016.

MORA, Ana Moral. *La empatía: una característica necesaria en la formación de estudiantes universitarios. Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, v.3, p. 33-41.

MOITOSOA, Gisele Schmidt; CASAGRANDE, Clede Antônio. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-224, 2017.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho et al. Empatia, competências socioemocionais e formação docente: análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação, p. 07-20, 2021.

MOTTA, Danielle da Cunha et al. Programa para a promoção da empatia em sala de aula, *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2017.

OLIVEIRA, Tatiane Novaes. A empatia, a sensibilização e a formação de professores do ensino público para uma inclusão efetiva dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/120326>>. Acesso em set. 2021.

PEREIRA, Ricardo Targino. A empatia no processos de ensino dos graduandos de pedagogia da universidade federal da Paraíba. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva –CINTEDI, p. 40-52, 2016.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v. 7 n. 4, p: 16-42, 2020.

ROGERS, C.R & Freiberg, J. (1975). *Libertad y Creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

SCHWELLER, Marcelo. O ensino de empatia no curso de graduação em medicina. 2014. 137 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/313594>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

VAQUIER, Laura Margarita Vital et al. *La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos*. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYT9HPKq/?format=pdf&lang=es>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ZAYAS, Marisela Gudiño. Taller de Inteligencia Emocional para docentes de Educación Secundaria. Universidade Pedagógica Nacional, México, 2012. Disponível em: <<http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/9157>>. Acesso em out. 2021.

A VISUALIZAÇÃO INTERPRETATIVA COMO AVALIAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM DOS MODELOS ATÔMICOS

Helen Clemes Cardoso e Tatiana da Silva

RESUMO: O ensino de ciências está pautado na abordagem de modelos que apresentam elevado grau de abstração, o que requer envolver os estudantes em atividades que os oriente para a compreensão desses modelos. Assim, diferentes ferramentas virtuais são desenvolvidas para subsidiar o processo de ensino por meio de experiências. Entretanto, sem uma perspectiva teórica voltada para as questões visuais, essas atividades acabam desempenhando um papel meramente ilustrativo. A visualização no ensino de ciências, trata justamente das experiências visuais a partir dos objetos de visualização, entendendo que a partir destes são construídas as visualizações interpretativas. O presente estudo está pautado na proposição e aplicação de uma sequência didática, ancorada na exploração de duas simulações virtuais baseada nos aspectos da visualização. O objetivo é conhecer qual a contribuição dos objetos de visualização, presentes na simulação, para a construção da visualização interpretativa externalizada pelos estudantes em seus diagramas apresentados na resolução das atividades.

Palavras-chave: visualização interpretativa, objetos de visualização, simulação no ensino, ensino de ciências

INTRODUÇÃO

Ensinar ciências pressupõe envolver os estudantes em atividades que abarquem a discussão de modelos científicos, que carregam consigo pensamentos abstratos e concepções imateriais. Um modelo pode ser definido como uma construção imaginária (REIS, 2015 *apud* Guevara e Valdez, 2004). Assim, o principal objetivo de ensino, em um panorama geral, é envolver os estudantes em atividades que os auxiliem a compreender as explicações contidas nos modelos abordados, independente se em contexto escolar ou cotidiano. A aprendizagem de modelos científicos exige diferentes graus de abstração, o que faz com que as metodologias de abordagem e o desenvolvimento de atividades sejam construídos de modo particular para cada um deles. As explicações oferecidas por determinados modelos permeiam diferentes áreas e favorecem a construção de outros conceitos como, por exemplo, os modelos atômicos, abordados em áreas, como física e química, e se apresentam como importantes para a compreensão de outros conteúdos. Além de envolver os estudantes em um processo de compreensão que exige alta habilidade de abstração.

Dificuldades de ensino relacionadas aos modelos atômicos foram relatadas na literatura por diferentes autores. Em alguns casos essa situação se apresenta devido a abordagem realizada pelo professor como, por exemplo, quando os modelos atômicos são apresentados “[...] como representações não problemáticas da natureza, sem o reconhecimento explícito de que o que está sendo discutido são modelos. Frequentemente, o escopo, as limitações ou os papéis desses modelos não são apresentados aos alunos” (ADBO e TABER, 2009, p.758).

Entre as representações imagéticas mais utilizadas no ensino para abordar esse conteúdo, se destacam as imagens bidimensionais estáticas, simulações e vídeos, e analogias (NETZELL, 2014). Entretanto, a forma como estas abordagens são conduzidas, em um panorama dos resultados encontrados na literatura¹, sugere que os objetivos almejados não estão sendo alcançados como o esperado. Estudos mostram que os estudantes, de modo geral, apresentam modelos atômicos híbridos, sem reconhecer os limites de cada modelo. Assim como, a concepção de que é possível enxergar o átomo por meio de microscópio, considerando que as figuras pictóricas construídas com o intuito de ensinar, são fiéis e apresentam as características do átomo ‘real’. “Os alunos pensam que os cientistas viram átomos, então sua atitude em relação aos diagramas gerados por especialistas e aos diagramas que eles veem nos livros didáticos, na sala de

¹ Os resultados aqui apresentados provem de revisão bibliográfica realizada como etapa da pesquisa de tese em andamento ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, assim como o estudo aqui apresentada.

aula, na TV e assim por diante, é tal que eles podem muito bem vê-los como ‘o coisa real’” (HARRISON E TREAGUST, 1996, p. 521). Essa percepção acarreta na construção do conceito de que os átomos possuem, de fato, as características apresentadas nos diagramas usados no ensino, como por exemplo, coloração a qual é utilizada para representá-lo, sendo que, o material formado pelo átomo representado apresentará sua coloração (NETZELL, 2014 *apud* ALBANESE E VINCENTINI, 1997).

Os estudos relacionados a esse conteúdo encontram ainda construções de diagramas, por parte dos estudantes, com as mesmas características, descrevendo os mesmos pontos pertencentes aos modelos. “Os átomos têm uma estrutura tridimensional redonda com grandes núcleos imóveis cercados por elétrons em movimento. Dentro do núcleo, encontramos prótons e nêutrons. Existem números iguais de prótons e elétrons para manter o átomo em equilíbrio.” (ADBO e TABER, 2009, p. 770), o que sugere que os estudantes raramente constroem diagramas pautados em conceitos e modelos mais complexos, como os modelos quânticos atuais.

Outro fator relevante, destacado em estudos, está no processo de transição entre as imagens que apresentam os diferentes modelos atômicos. É importante que haja a manutenção das analogias feitas para determinadas características que se apresentam nos distintos modelos como, por exemplo, a manutenção da coloração do próton. Esse aspecto é importante para que os estudantes possam compreender o que está sendo apresentado a ele, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de transição entre os modelos e imagens (NETZELL, 2014). Ou seja, auxiliar no processo de construção conceitual e, também, na alfabetização visual do estudante. Entretanto, apesar da existência dessa ressalva, com base nos resultados de aprendizagem discutidos em estudos da área, referentes às metodologias até então implementadas, pode-se dizer que os estudos não superaram esse aspecto educacional negativo, considerando que, no geral, os diagramas dos estudantes ainda apresentam modelos híbridos reforçando as mesmas características. Assim, é necessário embasamento teórico que oriente a abordagem dos modelos atômicos que entenda a relevância das experiências visuais dos estudantes no ensino de ciências, assim como o processamento cognitivo desses momentos de ensino.

De modo geral, as experiências visuais no ensino têm sido favorecidas a partir de atividades virtuais, como simulações e animações, para explorar gama variada de modelos científicos. Essas atividades, foram empregadas no ensino com grande entusiasmo, com o intuito de auxiliar os estudantes a experienciar visualmente um dado conceito ou modelo

demasiadamente abstrato, que sem o auxílio da atividade não seria possível. Entretanto, há ressalvas quanto a esse entusiasmo, sugerindo cautela no uso de modo desorientado sob pena de não alcançar os objetivos esperados. Araújo e Veit (2008) salientam que em muitos casos, os professores, ao utilizarem atividades virtuais, partem do “[...] falso pressuposto que certas representações visuais ‘falam por si’ e que assim como somos capazes de enxergar os conteúdos físicos que as embasam, os alunos de pronto também o podem, bastando visualizá-las para que o entendimento do conteúdo emerja” (p.4). Ou seja, parece ser fundamental pensar de forma consciente os objetivos do uso da atividade virtual selecionada e considerar uma base teórica que oriente esse processo.

Neste contexto, a visualização no ensino de ciências, que busca compreender e entender o papel das experiências visuais com base em apresentações imagéticas e direcionar as práticas de ensino de ciências, se apresenta como suporte teórico capaz de auxiliar na construção de uma proposta didática. No cenário aqui exposto, pensar uma sequência didática (SD) voltada para a abordagem do conteúdo de modelos atômicos, pautado no uso de uma atividade virtual que favoreça a experiência visual dos estudantes, baseada nos preceitos da visualização, se mostra um estudo fundamental de contribuição à área. Considerando ainda, que a visualização é capaz de orientar a metodologia e sua respectiva avaliação, considerando as externalizações (visualização interpretativa) construídas pelos estudantes ao solucionarem problemas.

Entende-se que a visualização, especificamente, os objetos de visualização (OV), são capazes de orientar atividades virtuais de simulação que poderão apresentar construções imagéticas para uma compreensão sobre os modelos atômicos e consigam construir diagramas e explicações que sejam cientificamente corretas de acordo com as previsões de cada modelo.

Considerando todos as concepções destacadas na literatura, a relevância da construção de uma exploração de atividade virtual pautada em preceitos teóricos, e os direcionamentos cognitivos da visualização, questões centrais direcionam esse estudo: *Como os OV podem promover a visualização interpretativa dos modelos atômicos em estudantes no ensino médio? De que modo o uso da simulação para exploração dos OV pode ser abordado para promover a visualização interpretativa de modelos atômicos no ensino médio?*

VISUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Os processos cognitivos relacionados à abstração decorrente das experiências visuais, estão alicerçadas no conceito da visualização no ensino de ciências, que têm como foco estabelecer uma inter-relação entre as representações pictóricas concretas e o processo de abstração das mesmas, orientando as ações construídas e oferecidas aos estudantes que podem auxiliar no processo de ensino. Esse processo de visualizar, ou seja, de construir representações

imagéticas e significá-las, ocorre na cognição (domínio interno) a partir do mundo concreto onde estão as representações pictóricas (domínio externo). Essa relação entre domínio interno e externo (processo de abstração) pode ser entendida como aprendizagem (MNGUNI, 2014).

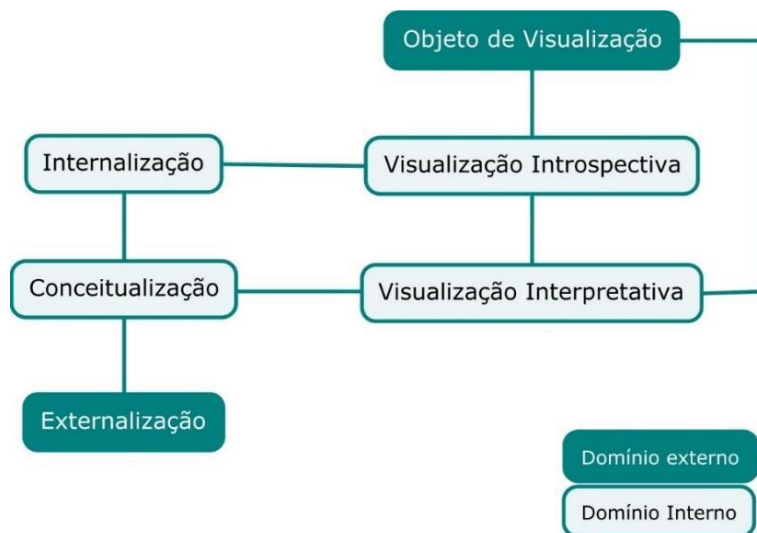
Considerando essa perspectiva, Mnguni (2014) destaca que o processamento de informações visuais se dá a partir de três momentos basilares: a internalização, a conceitualização e a externalização. A internalização e a conceitualização são etapas associadas ao domínio interno (a cognição), e despontam das experiências visuais dos estudantes, na qual o ensino de ciências interfere continuamente por meio das metodologias de exploração de diferentes ferramentas e atividades. Nesse cenário, a visualização destaca o papel, que são definidos como construções representacionais físicas que podem ser vistas e compreendidas “[...] por uma pessoa para o propósito de compreender outra coisa que não o próprio objeto” (PHILLIPS *et al.*, 2010, p. 26), ou seja, para compreensão de um dado conceito e modelo.

Esses objetos podem e devem ser explorados em atividades e ferramentas de ensino, com o intuito de orientar, favorecer e ampliar as experiências visuais oferecidas aos estudantes. Há uma gama de objetos de visualização, - Diagrama Esquemático (DE); Tabela (T); Gráfico(G); Informação Textual (IT); Simbólico Numérico (SN); Pictórico (P); Animação (ANI); Simulação (S); Analogia (ANA); Realista (R); Interatividade (I); Domínio de Validade (DV) -, o que possibilita a construção de diferentes metodologias de exploração, alinhadas aos objetivos de ensino. A partir desses objetos, os estudantes constroem suas visualizações introspectiva e interpretativa sobre o conceito/modelo, de forma individual (domínio interno) por meio de uma construção imagética (visualização introspectiva/internalização) relacionando a essa construção um significado (visualização interpretativa/conceitualização).

Posteriormente, esses processos cognitivos resultam na externalização, no formato de diagramas e explicações, construídos no momento em que os estudantes buscam soluções para atividades, o que oferece um espaço avaliativo sobre a habilidade visual dos mesmos, considerando o modo como estes exploram, em um dado grau de domínio explicativo, os objetos de visualização em sua resolução. A figura 1 apresenta a sistematização dos conceitos, suas relações e como os processos cognitivos da visualização podem ser compreendidos. É importante salientar que não é defendida uma linearidade nos acontecimentos, e sim que o ensino almeja explorar significativamente os objetos, para que os estudantes consigam passar por essas experiências e processos ao ponto de que os mesmos externalizem suas visualizações

interpretativas. A habilidade visual deve ser desenvolvida continuamente em diferentes atividades promovendo a alfabetização visual dos estudantes.

Figura 1 - Esquema sobre a associação entre a visualização e suas etapas cognitivas com base em Phillips *et al.* (2010) e Mnguni (2014).



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Assim, alicerçados nos processos cognitivos da visualização, na necessidade de uma exploração de uma atividade virtual que supere o entusiasmo, e nas dificuldades apresentadas na literatura sobre os modelos atômicos, o presente estudo propõe uma SD, partindo da exploração de objetos de visualização de duas simulações virtuais, considerando a metodologia de aplicação e avaliação sob a ótica da visualização, em específico, a visualização interpretativa.

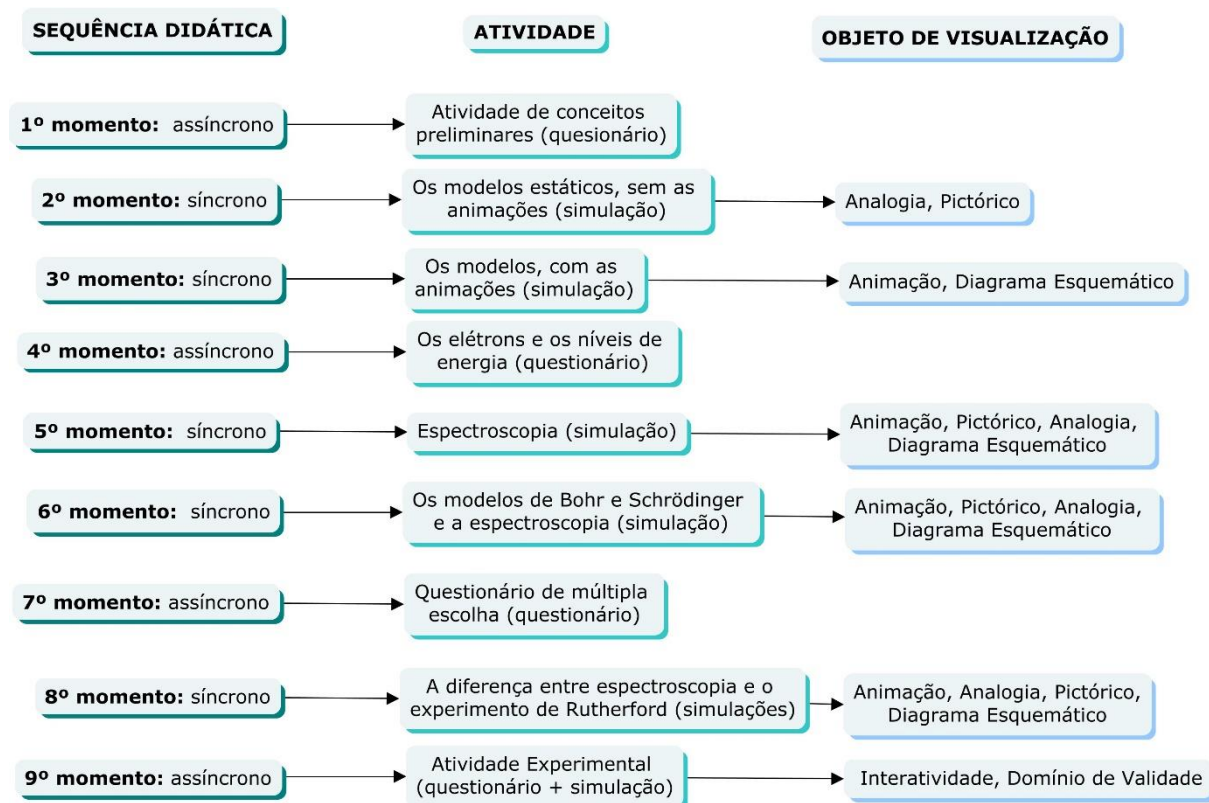
EXPLORAÇÃO DOS OBJETOS DE VISUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA VISUALIZAÇÃO INTERPRETATIVA

Para a construção da SD foram selecionadas duas simulações desenvolvidas e disponibilizadas gratuitamente pelo grupo PheET Interactive Simulation (University Colorado of Boulder), sendo a simulação Modelos do Átomo de Hidrogênio e Dispersão de Rutherford. A seleção dessas simulações foi pautada nas possibilidades de objetos de visualização presentes que abordam o tema de modelos atômicos, sendo que essas foram desenvolvidas justamente para o ensino considerando já a preocupação em oferecer uma simulação correta cientificamente e, também, voltada para barreiras de ensino relacionadas ao tema, que são de conhecimento do grupo desenvolvedor.

A SD está estruturada para aplicação na modalidade *online*, contemplando momentos síncronos e assíncronos para as atividades e está direcionada a estudantes de primeiro ano do

ensino médio na disciplina de química, no qual curricularmente o conteúdo já está previsto². No entanto, a sequência pode ser aplicada também em outros níveis de ensino e disciplinas, adequações podem ser feitas pelo professor. Em linhas gerais, a SD proposta nesse estudo está pautada em dois aspectos centrais que norteiam as decisões metodológicas, sendo: (i) a exploração dos objetos de visualização de forma gradual, assim como das funções presentes na simulação, para evitar a sobrecarga de informação para os estudantes e poder direcionar ao foco principal da experiência visual desejada; e (ii) avaliar continuamente o desenvolvimento conceitual e visual dos aprendizes durante a abordagem do conteúdo por meio de suas externalizações nas atividades (questionários mistos). Na figura 2 são destacados os nove momentos de ensino (síncronos e assíncronos), quais atividades serão desenvolvidas e quais objetos de visualização são explorados em cada um desses momentos.

Figura 2 – Estrutura da sequência didática.



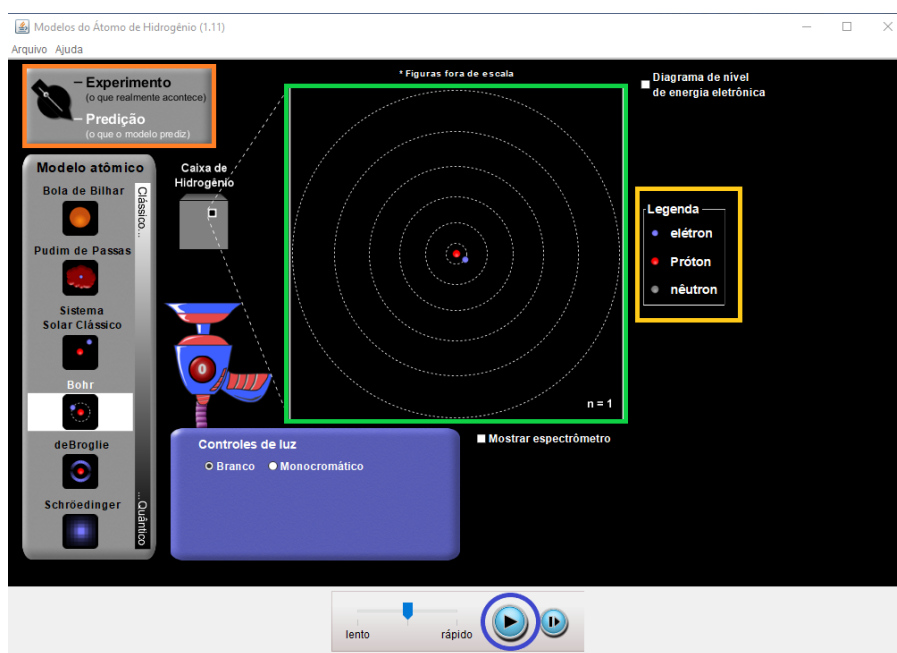
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os encontros síncronos contemplam o uso das simulações selecionadas, cada encontro está centrado na exploração de objetos de visualização selecionados de acordo com o objetivo

² A sequência será aplicada no mês de Maio/2021, e já passou por avaliação e aprovação no comitê da Universidade Federal de Santa Catarina, ao qual esta pesquisa está associada.

da aula. Durante a abordagem esses objetos serão destacados através da fala do professor, fazendo com que os estudantes direcionem suas experiências visuais para o objeto desejado. Esse processo auxilia também na exploração das funções da simulação utilizada, evitando a dispersão no uso e a não compreensão da ferramenta. No primeiro momento, os estudantes terão de responder à atividade sobre conceitos preliminares, sem qualquer contato com a simulação. No segundo momento, o objetivo é falar das características gerais dos modelos atômicos na simulação como, por exemplo, as cores para representar as partículas subatômicas através do OV analogia (retângulo amarelo da figura 3) e a forma representacional para cada modelo estudado (OV pictórico, quadrado verde da figura 3), oferecendo uma percepção histórica e conceitual. Nesse momento a função *play* (círculo azul da figura 3) da animação não será ativada, para evitar sobrecarga de informações visuais. Um exemplo da exploração da simulação do segundo momento da sequência pode ser visto na Figura 3.

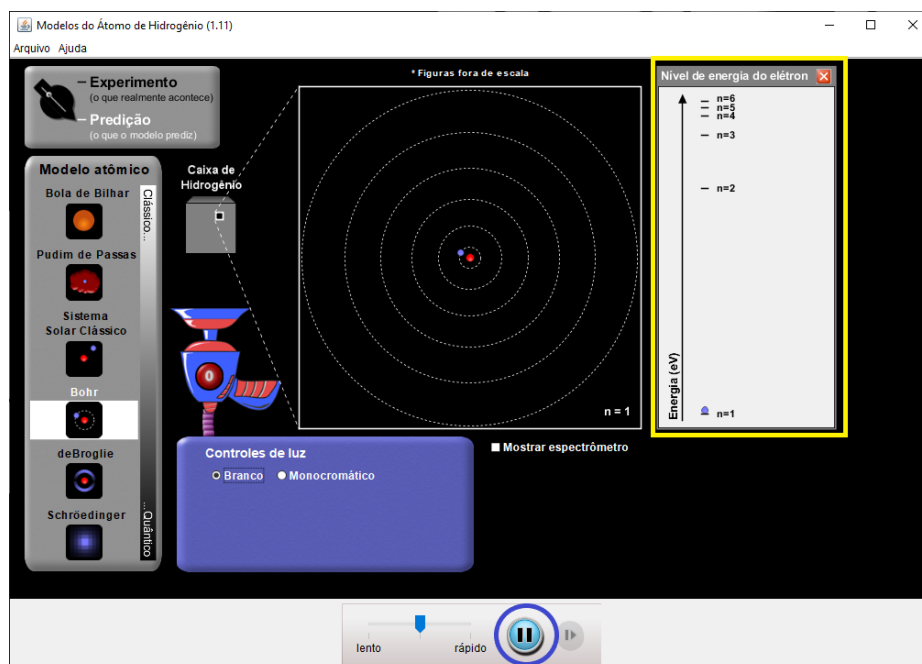
Figura 3 – Simulação Modelos do Átomo de Hidrogênio (OV pictórico e analogia).



Fonte: Imagem estática da simulação editada pelas autoras.

No terceiro momento, a função *play* será ativada, oferecendo o OV animação por meio do movimento do elétron. O objetivo é abordar a modificação na compreensão do movimento do elétron ao longo do tempo e relacioná-lo ao conceito de níveis de energia, por meio da opção de diagrama de níveis de energia (OV diagrama esquemático, retângulo amarelo da figura 4) que será mostrada, como podemos ver na Figura 4, e anteriormente havia sido deixada desativada.

Figura 4 – Simulação Modelos do Átomo de Hidrogênio (OV animação e diagrama esquemático).



Fonte: Imagem estática da simulação editada pelas autoras.

Essa exploração gradual dos objetos de visualização é pensada com o intuito de orientar a experiência visual dos estudantes, sem sobrecarregá-los com informações desnecessárias em cada etapa. Cada OV foi selecionado pensando em uma abordagem gradual dos modelos, assim como da própria simulação, ultrapassando a utilização baseada no entusiasmo.

Em quatro momentos assíncronos, os estudantes irão solucionar quatro diferentes atividades (questionários) nas quais terão que construir explicações (externalizações) por meio de diagramas e texto. Essas respostas serão avaliadas sob a perspectiva da visualização, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das habilidades visuais e de construção cientificamente corretas dos conceitos. Ao final da sequência (nono momento) os estudantes terão de responder às questões do primeiro questionário e, ainda, uma questão na qual terão de utilizar a simulação (exploração dos OV interatividade e domínio de validade que está relacionado aos limites de explicação do modelo). A avaliação central está na visualização interpretativa inferida a partir da comparação das externalizações construídas pelos estudantes no primeiro questionário e no último (respectivamente primeiro e nono momento). Os outros dois questionários ajudam a balisar essa análise, e oferecem espaços de reflexão sobre os modelos atômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visualização é um alicerce teórico indispensável para se pensar as experiências visuais que desempenham papel fundamental na aprendizagem de ciências. Os objetos de visualização oferecem vastas possibilidades metodológicas com diferentes combinações de exploração, principalmente, no que tange abordagens pautadas em atividades virtuais. E, para além de um norteador metodológico, os processos cognitivos (internalização, conceitualização e externalização) balisam também a avaliação de aprendizagem quando entendemos que os objetos de visualização se fazem presentes em externalizações dos estudantes (visualização interpretativa). Esse cenário, se torna ainda mais benéfico quando seus preceitos embasam desde os objetivos de ensino até as atividades avaliativas exploradas.

REFERÊNCIAS

ADBO, K.; TABER, K. S. Learners' Mental Models of the Particle Nature of Matter: A study of 16-year-old Swedish science students. **International Journal of Science Education**, v. 31, n. 6, p. 757-786. 2009.

ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. Interatividade em recursos computacionais aplicados ao ensino-aprendizagem de física. *In: Anais da 14ª Jornada Nacional de Educação*. Santa Maria: Editora da Unifra. SN, p. 1-10. 2008.

HARRISON, A. G.; TREAGUST, D. F. Secondary Students' Mental Models of Atoms and Molecules: Implications for Teaching Chemistry. **Science Education**, v. 80, n. 5, p. 509-534. 1996.

MNGUNI, The theoretical cognitive process of visualization for science education. **SpringerPlus**, v.3, n.184, p. 1-9. 2014.

NETZELL, E. **Using models and representations in learning and teaching about the atom: A systematic literature review**. 2014. 70p. Projeto básico de graduação (Graduação em Física) – Departamento de Física, Química e Biologia, Universidade de Linköpings, Linköpings, 2014.

PHILLIPS, L. M.; NORRIS, S. P.; MACNAB, J. N. **Visualization in Mathematics, reading and science education**. Ed CIDADE Springer, 2010. *E-book* 120p. DOI 10.1007/978-90-481-8816-1. Disponível em: <https://www.springer.com/gp/book/9789048188154>. Acesso em: 13 mar. 2021.

REIS, J. M. C. **Obstáculos epistemológicos: Implicações na aprendizagem do conceito de átomo**. 2015. 175p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

O LUGAR DOS MARCADORES DE RAÇA, SEXUALIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS(OS)

Rafaela Souza do Carmo e Cláudia Pons Cardoso

RESUMO: A presente comunicação tem por objetivo discutir Raça, Sexualidade, Gênero e a importância do estudo desses temas na formação docente, em especial de pedagogas (os), pois a escola tem papel na difusão desse debate. Educadoras e educadores necessitam de formação que contemple estas temáticas para construirmos ambiente escolar seguro e superarmos as discriminações e desigualdades, de modo a garantir o debate em sala de aula, evitando, desse modo, o silenciamento e omissão, e práticas sexistas, racistas e lgbtfóbicas e promovendo uma educação comprometida com a transformação social e inclusão. O estudo de abordagem qualitativa constrói seu percurso metodológico a partir dos estudos autobiográficos, por compreendê-los como possibilidade de o sujeito expor a si, produzindo significado e sentido sobre si e sua existência. Assim, este texto reflete a trajetória escolar da pesquisadora, utilizando a escre(vivência), categoria cunhada por Conceição Evaristo (2005), como concepção teórico-metodológica. Os resultados apontam para lacunas no que se refere ao debate de Raça, Gênero e Sexualidade na formação docente, proporcionando a percepção da importância de investimento em uma educação que contemple a diversidade, pois as ausências dos conteúdos supracitados causam um impacto negativo na formação inicial das(os) professoras(es), que conseqüentemente compromete a educação ofertada para as crianças e jovens, posto que o debate sobre sexualidade e respeito às diferenças foi negligenciado.

Palavras-chave: Raça. Sexualidade. Gênero. Formação Docente. Escre(vivência).

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma questão política que não se limita apenas aos aspectos técnicos ou institucionais de concepção de uma formação para a profissão, seu escopo é mais amplo, demanda aprender a construir uma prática posicionada, responsável com a realidade social e ética. Nesse movimento, coloco-me em cena por reconhecer-me sujeita pertencente a este processo formativo. Para isso, investigo os meus saberes e faço uso das minhas experiências escolares para produzir este artigo, resultado de pesquisa desenvolvida em trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Discuto, neste artigo, a importância do debate sobre gênero, raça e sexualidade na formação de professores, pois as lacunas presentes no processo formativo inicial do curso de Pedagogia se refletem diretamente na realidade da vivência escolar que acaba por discriminar, marginalizar e silenciar pessoas com sexualidades dissidentes na sala de aula do Ensino Fundamental I, principal campo de atuação de pedagogas, visando produzir reflexões que contribuam para promoção de uma educação comprometida com a transformação social e inclusiva.

Direciono o artigo evidenciando aspectos pessoais que transitam do físico ao social de modo que tomo como ponto de partida, eu, mulher negra, lésbica e periférica abordando como marcadores dificultaram minhas relações interpessoais na escola, que apesar de ser espaço de conhecimento também é produtor de preconceitos.

Faço um diálogo com minhas experiências, ou seja, a invisibilização de minha sexualidade negra pela escola e este movimento promove a metodologia autobiográfica pautada no conceito de escre(vivência) de Conceição Evaristo (2005). Através de minhas memórias vividas no âmbito escolar, evidencio as relações estabelecidas e, nesse movimento, reforço a valorização das fontes autobiográficas, rompendo o silenciamento anteriormente imposto às mulheres negras, em especial lésbicas. Assim, o estudo articula a área da educação e minha trajetória escolar como campo de reflexão.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE¹: o debate de raça

¹ Título Baseado no livro da autora CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe... In: WERNECK, J. MENDONÇA, M. WHITE, E. O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe". Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.

A sociedade brasileira é composta por uma diversidade de matrizes étnico- raciais, historicamente é marcada por relações tensas, posto que sempre valorizou características físicas e culturais da população branca, e tudo a ela relacionado se apresenta como superior e hegemônico, para isso promoveu-se a desvalorização da cultura e características físicas de outros grupos racialmente discriminados, estrutura- se com isso ao longo da história, então, hierarquias étnico/raciais e culturais.

No embate principal está a relação social entre negras(os) e brancas(os) de modo que a construção da identidade dos sujeitos negros acontece à sombra da população branca, apresentada como modelo social ideal, e o povo negro desde o início de suas vidas apreendem a negar suas origens para serem socialmente aceitos. A autora Nilma Lino Gomes (2005) salienta o fato de que a raça atua na forma de tratamento sociocultural entre negras(os) e brancas(os) de modo que as particularidades e as características físicas são utilizadas como elementos para identificar quem é negro ou branco no Brasil.

Devido à forma que o termo raça opera em nossa sociedade ele é associado à identificação de pessoas negras por ser o mais próximo de dimensionar a discriminação que afeta a população negra e pela forma que concebemos a imagem de ser negro no Brasil, é necessário romper com a ideia de raça superior ou inferior, pois na realidade isto se refere à interpretação sociopolítica que modela o nosso olhar.

As questões de racismo no Brasil se originam desde o período colonial com o processo de escravização da população negra, situação que favoreceu a estruturação do racismo no Brasil, Gomes afirma que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por outro meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo do cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (2005, p. 52)

Diante desta afirmação fica evidente que os indivíduos não nascem racistas, mas tornam-se através de como se dão as relações sociais. Gomes segue salientando a importância de inserir o debate sobre questões raciais no espaço escolar, nas universidades. Ela acredita que através da educação podemos mudar positivamente esta realidade, pois considera estes

ambientes propícios para desmistificar o racismo e as desigualdades sociais geradas por ele.

Aos três anos de idade iniciei na pré-escola, minha mãe saía cedo para o trabalho e eu ficava em casa na companhia de minha vó e de uma prima adolescente, que cuidava de mim. Estudava em uma escola particular de pequeno porte, muito comum em bairros periféricos, mas que pouco se diferenciam das públicas. Lembro bem das minhas experiências de casa, pois sou filha única e minha mãe passava a maior parte do dia fora de casa. Houve um esforço realizado por minha família para me proporcionar uma educação de melhor qualidade, mesmo diante de uma situação financeira não tão favorável, mas minha mãe, vó e tia se uniram para custear o investimento na minha educação, acredito que para além das questões afetivas foram motivadas pelo desejo de me preparar para as dificuldades que enfrentaria ao longo da vida devido ao fato de carregar comigo marcadores de Raça e Classe que me posicionam racialmente e socialmente em lugar de subalternidade na sociedade. Deixo aqui registrado o meu agradecimento a essas mulheres de fibra que são minha inspiração.

É necessário atentar-se ainda para indução do modelo profissional onde se propõe que a professora use como manual de trabalho as metodologias abordadas pelo livro didático que por sua vez manipulam quais conteúdos devem fazer parte do currículo, excluindo assim histórias que julgam não contribuintes, a exemplo a participação dos negros na construção da história do Brasil.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001), sempre existiu uma ausência de reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar, esse silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais faz com que o racismo, que é institucional, aumente a ideologia de hierarquização perpetua. Acontece que muitas(os) professoras(es) não sabem lidar com situações que tenham o conflito do racismo por falta de preparo e conhecimento sobre o assunto. No entanto, a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo, então, Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e das(os) Africanas(os), a luta das(os) negras(os) no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. O esperado é que, com isso, muitas(os) educadoras(es) aprendam a corrigir efetivamente as distorções existentes no nosso ensino e

a compreender o processo de discriminação racial nas escolas, mais do que isso, que seja um dos instrumentos que possa auxiliar as(os) educadoras(es) brasileiras(os) a se engajar na luta antirracista.

Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia. É claro que não existe uma receita ou instrução de como acabar de vez com o racismo, porém se adotamos algumas ações para serem realizadas no âmbito escolar teremos resultados mais satisfatórios.

Minha caminhada no espaço escolar no Ensino Fundamental tem a marca de professoras que variavam entre mulheres negras e não negras. A turma em geral era composta por aproximadamente vinte e cinco estudantes sendo que deste quantitativo poucas crianças eram negras, a maioria das crianças eram brancas ou mestiças. Lembro-me que a primeira criança que fiz amizade era uma menina também negra, acreditava que apenas o fato de sermos da mesma turma e compartilharmos do mesmo transporte escolar teria motivado a nossa aproximação, mas na verdade havia entre nós um processo de identificação, pois tínhamos características muito semelhantes, visto que a gente encontrava uma na outra referência do ser criança negra.

O nosso cabelo era um fator de marginalização, que por ser crespo e volumoso vivia trançado, estratégia utilizada na tentativa de “domar os fios”, o penteado mais usado é conhecido como rabo de cavalo o qual se prende o cabelo direcionando o volume para a parte de trás da cabeça e já com o excesso retido faziam-se tranças com o intuito de transmitir uma imagem de criança arrumada, assim passei toda a minha infância. Certa vez em uma apresentação teatral a professora mudou a minha personagem com a justificativa de que não tinha o perfil adequado, pois segundo ela meu cabelo não cacheava, este foi um acontecimento que me marcou de maneira muito negativa e acabei nem comparecendo a aula no dia da apresentação.

Atualmente o Fórum Estadual sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública (1991) propõe algumas estratégias pedagógicas que as(os) educadoras(es) possam adotar para tornar o espaço escolar mais representativo para as crianças negras. Ele propõe que as(os) professoras(es) decorem o espaço escolar com imagens positivas de crianças negras e famílias com suas respectivas diferenças; incluam no material didático história e mitos da cultura africana, promovam projetos que abrangem histórias da cultura afro em seu repertório valorizando as expressões africanas, trabalhando de maneira positiva

as diferenças linguísticas, atitudes que são fundamentais para que as crianças e adolescentes sintam-se representadas e se vejam no lugar de protagonistas.

É extremamente importante uma intervenção efetiva do ser professora em qualquer manifestação de atitude racista para evitar situações como a que vivenciei, infelizmente minha experiência de realidade de sala de aula não trouxe abordagens de representatividade e a própria professora acabou tendo uma atitude racista. A pesquisa da autora Cavalleiro (2001) aponta que mesmo com as mudanças sociais do século XX, o sistema educacional brasileiro continua repleto de práticas racistas e discriminatórias, resultando em um desenvolvimento emocional e cognitivo prejudicado por parte das crianças, sobretudo as negras.

A reprodução dessa desvalorização direcionando um tratamento diferenciado a crianças e adolescentes negros dificulta o acesso bem como a permeância dos mesmos no espaço escolar, pois permite que cresça o sentimento de inadequação ao sistema escolar em virtude de uma suposta inferioridade racial.

Deste modo, salienta-se a importância de formar professoras(es) para exercer o pensamento crítico, transformando seus instrumentos de trabalho em elementos geradores de consciência sendo necessário um olhar especial para a formação das educadoras(es). Elas(es) são a principal porta de compartilhamento do conhecimento, mas, atentando-se para a adoção de uma prática pedagógica a qual a perspectiva de trabalho tem características referente ao tempo e ao contexto da época, de modo que o ambiente e os resultados serão muitos mais proveitosos.

Corroboro com Gomes quando estabelece a importância da escola para difundir esse debate, encorajando as(os) professoras(es) a não silenciarem diante dos preconceitos e discriminações raciais, cumprindo seu papel de educadoras(es), mas adotando estratégias pedagógicas que fomentem a igualdade racial no âmbito escolar.

A educação é um instrumento importante para discutir a diversidade e conscientizar discentes, é uma tarefa difícil, porém não é impossível e através dela unindo forças, acredito sermos capazes de suscitar ações efetivas de combate ao racismo e discriminação que acometem a população negra na escola que conseqüentemente será refletido na sociedade.

A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É: sexualidade e gênero

De acordo com Guacira Lopes Louro (2011), o conceito de gênero é oriundo de necessidade salientar as características sociais que diferenciam as experiências vivenciadas entre os sexos de modo que as designações instituídas para cada um são medidas a partir das características físicas ou biológica dos corpos, promovendo assim um processo de hierarquização de uma parte sob a outra tornando o gênero uma ferramenta de poder. Já a sexualidade é socialmente construída de modo que o sujeito aprende a ser heterossexual, homossexual ou bissexual através das circunstâncias culturais, desassociando assim a heterossexualidade da definição biológica.

Segundo Louro (2011), desde que nascemos aprendemos a ser um indivíduo do gênero masculino ou feminino, e conseqüentemente aprendemos comportamentos referentes à sexualidade, seja ela heterossexual, homossexual, bissexual ou outra, a autora denomina esta aprendizagem social como “pedagogia cultural”, disseminada pela escola, mídia, bem como vários meios de comunicação que são os principais meio de socialização de informação.

As atribuições feitas aos gêneros têm marcas da relação de poder diretamente ligada à hierarquia e a subordinação, o que origina a ideia de diferença, marginalizando então grande parte dos indivíduos que não atendem a norma padrão do comportamento socialmente aceito como ideal para cada gênero.

Fui uma criança que não se encaixava no “padrão”, meu comportamento considerado inapropriado gerava comentários não só entre os colegas, mas infelizmente também entre as professoras, pois sempre sentei de pernas mais abertas e minhas vestes consideradas não femininas causavam estranhamento.

O fardamento escolar de minha escola era composto por camisa branca com o logotipo da escola, acompanhado de *short saia* para meninas e calça para os meninos, ambos na cor azul, era permitido, também, o uso de bermuda na altura dos joelhos ou calça na cor preta ou jeans. O espaço escolar reafirma o lugar de gênero através do fardamento, direcionando até mesmo aqueles considerados “desviados” a adotar comportamentos correspondentes ao sexo que possuem.

Em geral minha mãe sempre escolhia minhas roupas de acordo com o que no seu entendimento não era considerado vulgar, a maioria das crianças usava bermuda ou calça *jeans*, inclusive eu, porém as roupas designadas para o sexo feminino possuem um corte diferente, costumando ser mais justo em função da suposta ideia de valorização do corpo

feminino, mas sempre gostei de roupas mais largas, priorizando sempre o conforto. Por isso preferia o modelo unissex e por conta disso logo me tornei alvo de zombarias, pois as outras crianças diziam que eu estava vestindo roupa de menino. Neste caso, em especial, não houve nenhuma intervenção realizada pela professora para desmistificar a lógica binária em relação às vestes.

A escola não enfrenta as violências, com o tempo passei a adotar algumas ações na tentativa de proteger-me dos ataques, de modo que estava sempre fugindo dos olhares críticos e buscando me encaixar nos padrões normativos como uma estratégia de sobrevivência naquele espaço.

A sexualidade se constitui historicamente, sendo percebida como estando submetida ao corpo biológico o qual estabelece os limites das possibilidades sexuais de modo que o sexo é compreendido como um instinto natural que necessita ser saciado a partir disto, sofrendo influência religiosa e das filosofias morais e com o passar do tempo à sexualidade passou a sofrer interferências da medicina, dos reformadores morais e da crítica política.

Jeffrey Weeks apoiado em Michel Foucault (1993 apud Weeks, 2000) traz para o debate os discursos que aprisionam os sujeitos em seus corpos físicos, um destes discursos é o médico que determina a identidade de gênero do sujeito a partir da perspectiva biológica e os discursos Judiciários, Político e Religioso definem o “normal”, desconsiderando todas as possibilidades sexuais que fogem a regra binária. As discussões sobre o sexo e as práticas sexuais já eram historicamente pautadas desde o século XVIII entre médicos e educadores que defendiam que tais assuntos fizessem parte da grade curricular escolar abordando não apenas as questões de higiene, mas possibilitando que as identidades de gênero se revelem sinalizando a sua existência e contrariando as caixinhas binárias da heteronormatividade.

A autora Maria Rita de Assis César (2009) argumenta como todos estes conceitos expressos na sociedade se apresentam no espaço escolar, ou seja, na perspectiva do senso comum que relaciona a homossexualidade como práticas invertidas de comportamento, de modo que um homem *gay* deve necessariamente performar feminilidades e de que uma mulher lésbica não deve preservar seus signos femininos. Estes posicionamentos naturalizam as situações cotidianas de preconceito e discriminação. A educação então é utilizada como elemento disciplinador que opera segundo a perspectiva heteronormativa definindo-a como forma “natural” e universal da sexualidade.

Já Louro (2011) segue afirmando que os sujeitos identificados como diferentes são

marcados por elementos simbólicos, sendo estes materiais e sociais que mascaram a construção do processo de diferenciação, promovendo uma atmosfera de naturalização das diferenças, ocultando as relações de poder que são constituídas em todo o processo.

A educação passa a ser alvo de vigilância, pois historicamente ela é o instrumento disciplinador, de modo que esta deve assumir a perspectiva heteronormativa, naturalizando-a como a sexualidade padrão, ignorando e silenciando todas as outras sexualidades que se constituem ao longo da vida, assim, diz Louro, a escola assume então o papel de normalizadora.

No período escolar se iniciaram os conflitos pessoais de modo que começo a perceber-me “diferente”, nunca fui de ter muitos amigos no espaço escolar, pois as meninas gostavam de coisas pelas quais nunca me interessei. Elas gostavam de brincar de boneca, a maioria tinha um *kit* de maquiagem infantil e outras coisas socialmente consideradas brinquedos de meninas, preferia brincar com bola de gude, pega-pega, carrinho de rolimã, isto é, brincadeiras consideradas apropriadas para os meninos. Importante dizer que essa separação entre as brincadeiras fomenta a assimetria entre os gêneros.

Como eu não era considerada uma boa companhia pelas meninas da escola e também não era tão fácil brincar com os meninos acabava por ficar sozinha. As professoras se faziam indiferentes diante dos acontecimentos e como o debate sobre diversidade sexual na escola era proibido, minha singularidade e de outras crianças que faziam parte daquele espaço foi invisibilizada.

Os ataques lesbofóbicos se apresentaram, então, por todo o espaço escolar, nos corredores, banheiros e, inclusive, na sala de aula, fossem através de insultos verbais ou até mesmo insinuados nos livros didáticos. O ambiente escolar deixa de ser um espaço de socialização e acolhimento e torna-se um espaço de agressão, do qual fui vitimada, pois recebia apelidos que transitavam entre insultos e xingamentos e atribuíam-me uma sexualidade que, até o momento, não havia aflorado, muito menos fora vivenciada.

Como uma suposta tentativa de “incluir” os sujeitos com sexualidades dissidentes, as instituições educacionais fazem uso de datas comemorativas para promover o reconhecimento dos indivíduos marginalizados, sendo estes as mulheres, negras(os), LGBTs e toda diversidade sociais que de alguma forma contraria a regra socialmente instituída. Louro (2011, p. 68) afirma que “Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento

pedagógico reforça mais uma vez, sua representação como diferente e estranho”. Este movimento fortalece a lógica separatista supondo que as identidades e práticas são construídas de forma autônoma quando na verdade estas são interdependentes.

Assumir que as identidades de gênero se multiplicaram e que os sujeitos misturam em seus corpos signos socialmente definidos como femininos ou masculinos, rompendo com as fronteiras binárias parece ser uma tarefa, portanto, um tanto quanto complicada para as educadoras(es), porém o enquadramento desses corpos como estranhos precisa ser extinto para que as diferentes identidades de gênero e sexual possam se apresentar com naturalidade. Segundo Louro (2011), todas as formas de viver a sexualidade são culturais, logo se historicamente a sociedade tem aprendido a atacar as diferenças é totalmente possível que esta aprenda então a respeitá-las, promovendo assim uma sociedade mais igualitária.

Através do direito ao lugar de fala os “marginalizados” poderão falar de si segundo suas próprias perspectivas, deixando então o lugar do outro e incomodando a ordem social considerada como referência central.

As autoras Edileuza de Souza e Ariane Meireles (2018) evidenciam a importância de um tratamento interseccional para referir-se a lésbicas, negras, masculinizadas e pobres, perfil das entrevistadas em sua pesquisa. Todos estes marcadores estão reunidos em uma das diversas possibilidades do ser mulher, sem perder de vista que a intersecção entre os aspectos que marcam as experiências de formas distintas entre as classes e raça. A cultura ocidental segue uma perspectiva separatista considerando existir superioridade de uma parcela da população sobre a outra entendida como inferior por carregar características diferentes.

Segundo Souza e Meireles (2018) a junção das práticas racistas, sexistas e lesbofóbicas ampliam a desigualdade o que demanda um posicionamento social e político que se fortalece através da composição de grupos de participantes com ideias e desejos semelhantes. As autoras atentam-se ainda em sinalizar o posicionamento da escola no processo de construção histórica e emocional da população negra, sobretudo das crianças, adolescentes e jovens que acontece em sua grande parte no âmbito escolar, mas esta por sua vez compartilha um modelo de êxito pautada na figura da pessoa branca, heterossexual, classe media/alta, sendo que todas(os) que se afastem deste perfil são ignorados pela escola. Souza e Meireles (2018, p. 73) salientam sobre a “[...] a urgente necessidade de se construir uma escola e uma sociedade mais justa, igualitárias e fraternas”.

A soberania machista e o distanciamento entre as práticas e comportamentos que são

ensinados na escola como correto não compactuam com a realidade da infância e da juventude feminina negra e acaba por inibir o reconhecimento de suas identidades. A falta de representatividade propicia a formação de uma geração que se envergonha de suas raízes raciais e orientação sexual, estando então frágeis para enfrentar as situações preconceituosas.

Precisamos fortalecer nossas bases e a representatividade é um ótimo estímulo, Souza e Meireles (2018, p. 77) afirmam que: “Mulheres negras dispostas aos enfrentamentos cotidianos para realizar conquistas. Mulheres negras que perceberam a importância de contar com seus pares para seguir em frente. Mulheres negras que se tornaram referências para tantas outras”. Assim, colocamos em prática o projeto de uma sobe e puxa a outra², as histórias de lutas que advém desde as nossas ancestrais, que foram vitoriosas também precisam ser reconhecidas, afinal elas foram fundamentais para garantia dos atuais direitos das mulheres de modo geral sem realizar distinção por Raça, Gênero ou Sexualidade.

A ausência de respeito às diferenças pode afetar negativamente a vida do sujeito que se opõe aos padrões heteronormativos, a curto ou longo prazo, pois a evasão, expulsões e abandono da trajetória escolar dificulta a disputa por condições melhores de trabalho e melhor qualidade de vida, uma vez que a orientação sexual provoca desconfiças sobre a performance profissional, mantendo ativo o processo de subalternidade da população que não segue as imposições sociais normativas da heterossexualidade.

Com o fim do regime militar e o firmamento da democracia a sociedade brasileira demonstrava-se inapta para proceder com a diversidade étnico-racial, de gênero e sexual, todas estas foram silenciadas no período da ditadura, mas com o advento da democracia ganharam força para reivindicar reconhecimento e aprovação.

Segundo Miskolci (2013), faz-se necessário uma educação pela diferença que se propõe dialogar com os sujeitos desqualificados no processo educacional bem como em outras vivências sociais de modo que este diálogo torne-se a própria educação, modificando a função atribuída à escola, que historicamente opera um sistema de normalização coletiva, estabelecendo através da imposição o comportamento considerado ideal que não se apresenta nos documentos oficiais. Este está implícito na estrutura do aprendizado, nas relações

² A expressão “uma sobe e puxa a outra” faz referencia a união entre as mulheres em busca dos seus direitos de seus direitos salariais, a não reprodução de frases e ações machistas, valorizando o trabalho de outras mulheres para todas tenham seu espaço no mundo, unidas por uma causa em comum e movidas pelo sentimento de empatia para alcançar maior representatividade em todos os setores sociais.

interpessoais bem como na organização arquitetônica sendo esta uma tecnologia de construção de gênero que nos obriga a uma constante recordação da nossa sexualidade, seguindo uma perspectiva do binário masculino e feminino.

Miskolci (2013, p. 42) salienta que “A sexualidade envolve desejo, afeto, auto compreensão e até a imagem que os outros têm de nós. A sexualidade tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes secreta de nosso eu”. Portanto, a sociedade faz uso da sexualidade como um instrumento de normalização social. Por isso a importância de teorias que contribuam com a educação de modo a estabelecer uma relação com os sujeitos que se distanciam da categoria social dos tidos como normais, na tentativa de contribuir para a reivindicação de seus direitos, raciais, de gênero e referentes à sexualidade.

Visto que a violência contra os indivíduos considerados impuros ou que realizam alteração comportamental por meio do deslocamento do gênero se origina da ideia de que o contato com esses causa contaminação, de modo que a sociedade recusa estes sujeitos na tentativa de não se contaminar por uma identidade de gênero diferente ou desejo que contrarie o padrão heteronormativo, colocando todos os sujeitos que se distanciam do padrão heterossexual como portadores de uma patologia. Diante disto, todas as pessoas que mantêm relações que se opõe a regra heteronormativa são violentadas, invisibilizadas e não legitimadas socialmente.

Infelizmente toda a educação fundamenta-se na perspectiva heterossexista, a qual discrimina toda orientação sexual que se opõe à heterossexualidade. Miskolci (2013) enfatiza a importância de uma sensibilidade para identificar as diferenças na educação que se apresenta de maneira indireta no âmbito da sala de aula, mas que é silenciada pelo currículo de forma a qual não é expresso em textos, mas faz parte da estrutura da aprendizagem e das relações sociais. Este silenciamento segue sendo reforçado através do material didático, e em discussões propostas pela mídia que direciona as atenções para os que fogem a regra, exemplificando-os como modelos a não serem seguidos.

Faz-se necessário ainda analisar criticamente as abordagens pedagógicas sobre gênero e sexualidade que se apresentam atreladas ao contexto da saúde pública, evidenciando sempre o lado negativo das relações sexuais ao tratar apenas sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs, sem abordar questões de respeito à diversidade. É fundamental para que a(o) docente equilibre a oferta de informações proporcionando o debate sobre outros

temas não reproduzindo a imposição dos padrões morais, exercendo um trabalho que esteja para além da tolerância e inclusão dos tidos como “anormais”, mas que insira a valorização e o reconhecimento do outro como parte do todo, reavaliando as práticas educacionais para que possamos aprender com as diferenças.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que a formação é deficiente no que se refere às questões de Gênero e Sexualidade, é necessário abordagem efetiva destas temáticas na formação inicial de professoras(es) para que no exercício de suas funções docentes esta(e) profissional possa desenvolver um trabalho de respeito com crianças e jovens que fazem parte da comunidade escolar e sejam dissidentes aos padrões heteronormativos.

Portanto, é imprescindível que a formação inicial contemple de forma eficiente os temas sobre Raça, Gênero e Sexualidade, de modo que os profissionais estejam aptos a perceber, qualificar e combater efetivamente as situações de conflitos e discriminação que ocorram no momento de sua atuação profissional.

A escola deve contribuir para que as(os) alunas(os) não silenciem os acontecimentos de discriminação e preconceitos sofridos, mesmos que estes retratem situações tristes, de modo que sejam acolhidos por ações efetivas de combate por parte dos profissionais de educação. Assim, o ambiente escolar torna-se, então, o lugar de legitimação dos conhecimentos e das ideias, mas para que isso aconteça Raça, Gênero e Sexualidade devem constar no currículo tanto da escola quanto da formação inicial de professoras(es).

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). Racismo e antirracismo na educação. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Escolarização da Sexualidade: Apontamentos para uma reflexão. Cadernos Temáticos- Sexualidade, da SEED-PR. (PARANÁ, 2009).

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: Uma escre(vivência) de dupla face. Mulheres no Mundo- Etnia, marginalidade e Diáspora, João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v.03, n. 04, p.62-70, Jan/Jul, 2011.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana de. Gênero/Sexualidade/diversidade sexual no âmbito da educação infantil. Dossiê- Narrativas e Materialidades em Formas Expressivas das culturas Populares, Cronos: R. Pós Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 15, n. 2, p. 185-200, Jul/Dez, 2014.

MISKOLCI, Richard. Estranhando a Educação. In Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças/ Richard Miskolci. - 2. ed. rev. e ampl., 1. reimp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.–(Série Cadernos da Diversidade; 6).

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. A África na escola: relatório do I Fórum estadual sobre o ensino da história das civilizações africanas na escola pública. Rio de Janeiro, 1991, p. 5-26.

SOUZA, Edileuza Penha de. MEIRELES, Ariane Celestino. Aqaltune, Constância e Zacimba-diálogos com Lésbicas Negras, Masculinizadas e Pobres. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, MG, v. 31, n.1, Jan/jun 2018.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade, in “O Corpo Educado”. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

O CÓDIGO HTML COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SENAC MANACAPURU

Marcos Rocha Marques

RESUMO: O presente artigo trata-se de um relato de experiência realizado com 30 alunos de três cursos distintos: Assistente Administrativo; Aprendizagem Profissional e Técnico em Logística. O experimento aconteceu em uma unidade do Senac – Am no município de Manacapuru – Am. O objetivo deste estudo é apresentar a influência do código HTML no desenvolvimento e melhoramento de novas habilidades de jovens que estão em processo de formação profissional. O estudo afirma que alunos que são instruídos por código HTML são mais eficientes em 16,7% nas áreas de absorção de conhecimento, criatividade e resolução de problemas complexos, quando comparados à alunos instruídos por aulas tradicionais.

Palavras-chave: Pensamento Computacional, Código HTML, Criatividade

INTRODUÇÃO

A modelagem dos instrumentos de ensino e aprendizagem são necessários à construção das competências do aluno. Competências essas que o levam a se desenvolver como pessoa e como profissional. Podemos usar, desde os mais simples instrumentos até os mais complexos. Instrumentos são caminhos, isto é, módulos de reprodução de um conteúdo em formatos materiais ou mentais, desenvolvidos pelo professor para alcançar objetivos materiais e mentais. Uma análise sobre instrumentos de Rego (2002, p. 51):

“Vygotsky procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento provoca mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza [...] Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos”.

A mente humana não funciona em espectro linear, mas sim por associações. Quando modelamos instrumentos de ensino-aprendizagem, estamos gerando possibilidades de provocações para o aluno prover mudanças em seu ambiente externo (REGO, 2022).

O *HiperText Markup Language – HTML* é uma linguagem de programação que realiza leituras e escritas não lineares. “[...] a codificação é como preparar instruções para um computador entender” (BURKE, 2016, p. 371).

Ao longo dos anos, a capacidade criativa dos alunos tem perdido força no contexto escolar. Os autores Wechsler (2002) e Alencar (2007) corroboram essa afirmativa, quando afirmam que há as retrações no estímulo da criatividade nas estruturas de ensino.

A estrutura educacional não está sendo usada como ferramenta para promover o desenvolvimento humano para solucionar as questões sociais, econômicas e ambientais. O processo de ensino e aprendizagem é uma construção de fatores internos e externos, que depende da sua condução e desenvolvimento de instrumentos nos espaços formais. As linhas que demarcavam o analfabetismo e o alfabetismo, como a leitura e a escrita, hoje dão lugar a compreensão em codificar, que se traduz em sistemas de sinais para realizar comandos e alterar o que um computador pode fazer (PATTERSON & HENNESSY, 2014).

O processo e produto do ensino da codificação gera mais resiliência aos jovens, quando estão expostos a situações de desafios. “[...] a capacidade de codificar ainda é amplamente concebida como uma característica com a qual um indivíduo nasce, e não como um ofício que se pode aprender e aprimorar” (BURKE, 2016, p. 373).

METEDOLOGIA

Apresenta-se um relato de experiência do uso do código html como ferramenta de ensino-aprendizagem, cujo objeto de pesquisa foram alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/AM, no Centro de Educação Lázaro da Silva Reis – CEP/LSR, localizado no município de Manacapuru – Am. Este relato de experiência delimitou sua amostra populacional nas turmas de: i) Aprendizagem Profissional; ii) Técnico em Logística e Assistente Administrativo, com um total de 30 alunos participantes do experimento.

Na coleta das impressões geradas a partir do uso do código html como ferramenta de ensino-aprendizagem foi implementado um questionário com questões fechadas usando a escala tipo Likert de cinco (5) pontos. No tratamento dos dados foi utilizando a ferramenta SPSS STATISTICS – IBM. Segundo os autores Weathers, Sharma e Niedrich (2005) afirmam que, uma das falhas dos instrumentos de medição se dá na escala de mensuração, isto é, pelo número de possíveis respostas na escala.

RELATO

A nova ferramenta de ensino-aprendizagem foi implementada em 20% dos alunos de três turmas, com um total de 30 alunos respondentes. A Tabela 1 demonstra a participação de cada turma na testagem da ferramenta. É importante salientar que, o pensamento computacional não é uma atividade privativa de disciplinas de ciências exatas ou sociais aplicada, mais podendo ser aplicado em outras áreas, onde estes esforços contribuem na formação do cidadão apto a raciocinar corretamente com seu ambiente, enfatizando a importância do desenvolvimento do pensamento computacional ainda na formação do aluno.

Tabela 1 – Representatividade das turmas na pesquisa.

| CURSO | QUANTIDADE | % |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Aprendizagem Profissional Comercial | 1 | 3,3333 |
| Assistente Administrativo | 8 | 26,6667 |
| Técnico em Logística | 21 | 70,00 |
| TOTAL | 30 | 100,0 |

Fonte: Dados de campo.

Com essa estrutura, as aulas eram conduzidas segundo o Modelo Pedagógico Senac – MPS. Para esta metodologia as aulas dividiam-se em três partes:

- i. **Ação-1:** para o fazer empírico dos alunos, sem qualquer orientação técnica do professor;
- ii. **Reflexão:** exposição prática e teórica sobre determinado assunto e
- iii. **Ação-2:** Apresentar uma solução prática sobre um novo olhar, agora com mais conhecimentos técnicos.

Os alunos do MPS, tinham como ferramentas de trabalho:

- i. Papel A3;
- ii. Aplicativos da Microsoft;

No tocante aos alunos participantes da testagem, seguia-se um plano de trabalho definido para o uso do código *Hyper Text Markup Language – HTML*. A Figura 01 apresenta a estrutura do código *html*. Essa linguagem de programação tem como aplicação o desenvolvimento de sites.

O advento do HTML se dá pelo inglês Tim Berners-Lee, em meados de 1991. Por uma necessidade do European Council for Nuclear Research – CERN e de outros laboratórios em compartilhar documentos científicos de fácil e simples acesso.

Podemos concordar que disponibilidade dos tipos de ferramentas ou instrumentos de trabalho ou de instrução pode determinar o perfil de habilidades e atitudes que formarão os alunos. Uma vez inserida uma determinada ferramenta, absorveremos os resultados a partir das suas tomadas de decisão, pois suas habilidades, atitudes e seu modelo de pensar foi configurado para usar tais ferramentas e ser capaz de gerar aquele determinado tipo de resultado.

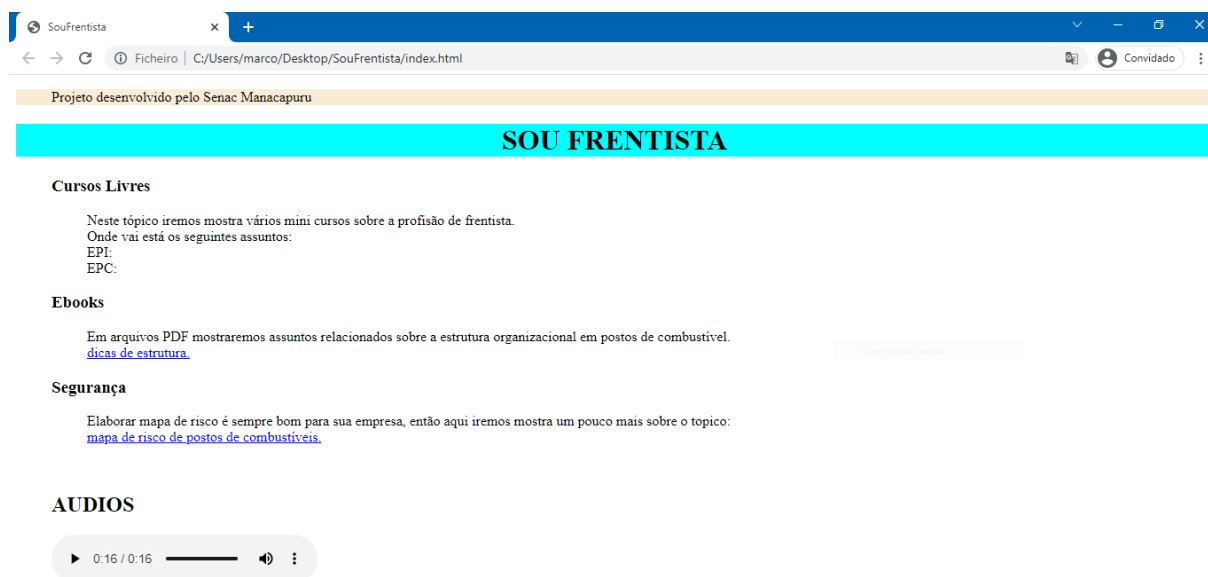
Figura 1 – Doctype do código HTML

```
doctype.html
1 <!DOCTYPE html>
2 <html lang="en">
3 <head>
4   <meta charset="UTF-8">
5   <meta name="viewport" content="width=device-width, initial-scale=1.0">
6   <title>Document</title>
7 </head>
8 <body>
9
10 </body>
11 </html>
```

Fonte: Gerado a partir do software Sublime Text

A Figura 2 ilustra o produto gerado a partir das aplicações web do código HTML.

Figura 2 – Site desenvolvido pelos alunos do experimento.



fonte: Dados de campo.

As possibilidades aplicações web são inúmeras. Ao nível que os alunos desenvolvem seu pensamento computacional, apresentam resultados surpreendentes. Um nível de criatividade é assegurado, uma associação com o mundo real é estabelecida e soluções a problemas complexos são concebidos.

Todos os conteúdos produzidos durante as aulas, pelos alunos da testagem, eram facilmente compilados com os outros alunos do MPS, uma vez que compartilhavam suas experiências desenvolvidas nas aulas. Na fase de ação-1, todos os alunos recebiam situações problemas comuns a todos, onde deveriam desenhar uma solução com os recursos:

- i. Código *html*;
- ii. Papel A3;
- iii. Aplicativos da Microsoft;

Já na fase da reflexão, todos os alunos realizavam pesquisas bibliográficas e participavam de palestras com o professor titular ou professores convidados. O ponto central da experiência era a capacidade criativa dos alunos em uma aula teórica. Os alunos comuns geralmente apresentavam resumos, seminários ou simulações. No entanto os alunos da testagem conseguiam apresentar o mesmo conteúdo com inovações utilizando o código *html*, tais como:

- i) Fotos ilustrativas;
- ii) Vídeos autorais resumindo as aulas e
- iii) Textos personalizados;

A criatividade se tornou latente nas atividades de ação-2, cujo momento era de propor soluções com alta usabilidade. Os alunos comuns apenas rabiscavam papeis, construía maquetes. O autor Csikszentmihalyi (1999) conceitua a criatividade como um fenômeno a ser compreendido em seus processos sistêmicos e contínuos, produto de fatores intraindividuais, ou seja, fatores internos, quanto por fatores ambientais, externos.

A capacidade criativa dos alunos utilizando a estrutura *html*, foi conotada com apresentações de sites de dicas, minicursos produzidos pelos próprios alunos e mapas mentais para determinadas atividades administrativas. As aulas tradicionais, em relação ao novo instrumento implementada gera uma disparidade no que tange a atmosfera criada por parte dos alunos.

A percepção sobre a falta de criatividade dos alunos em resolução de problemas

complexos das aulas, quando estes tinham aulas tradicionais expositivas foi o ponto crítico para que o professor utilizasse um instrumento que mobilizasse os alunos a criar suas próprias *frameworks*.

Segundo os autores Brennan e Resnick (2012), as perspectivas computacionais abrangem: i) expressar: capacidade de criar; ii) Conectar: facilidade de acesso e ii) Questionar: levantar questionamentos sobre o mundo.

Quando os jovens são expostos ao ensino da programação, isso gera melhores possibilidades oportunidades de aprendizado e por conseqüências melhores ambientes para o ensino (KAFAI & BRUKE, 2014).

Observamos que a tecnologia na educação propicia a construção de conhecimentos mais sólida, quando trata a teoria com aplicações práticas do mundo real, desafiadora, pela sua complexidade e ao mesmo tempo uma descoberta de novas habilidades.

Oportunizar o aluno a conhecer as possibilidades do uso da tecnologia é fortalecê-lo para os desafios da vida moderna. “Na educação, todos devem ter a oportunidade de construir uma base sólida de conceitos que envolvam o pensamento computacional, garantindo que o aluno se familiarize com o mundo natural e reconheça sua diversidade e sua unidade” (ANDRÉ, 2018, p. 100).

Para Bender (2014) a aprendizagem baseada em projetos (ABP) traz consigo uma estrutura motivadora, onde os alunos podem, em diversas oportunidades, gerar contribuições relevantes a sua comunidade. Essa estrutura metodológica interdepende das metodologias de aprendizagem, pois o ambiente de aula, criado por parte dos professores, gerar induções de habilidades coerentes com o mundo real e seus problemas complexos.

A definição de ambiente de aprendizagem é atribuída como configurações dinâmicas de trabalho, onde todos construam ambientes diferentes níveis de amizade. Maturana (2005) diz que Ambientes de Aprendizagem são ligações sociais que possibilita o desenvolvimento das habilidades humanas através das interações com o todo.

No Gráfico 1, apresenta-se os níveis de excelência obtidos pelos alunos quando expostos a aulas tradicionais e aulas por código HTML.

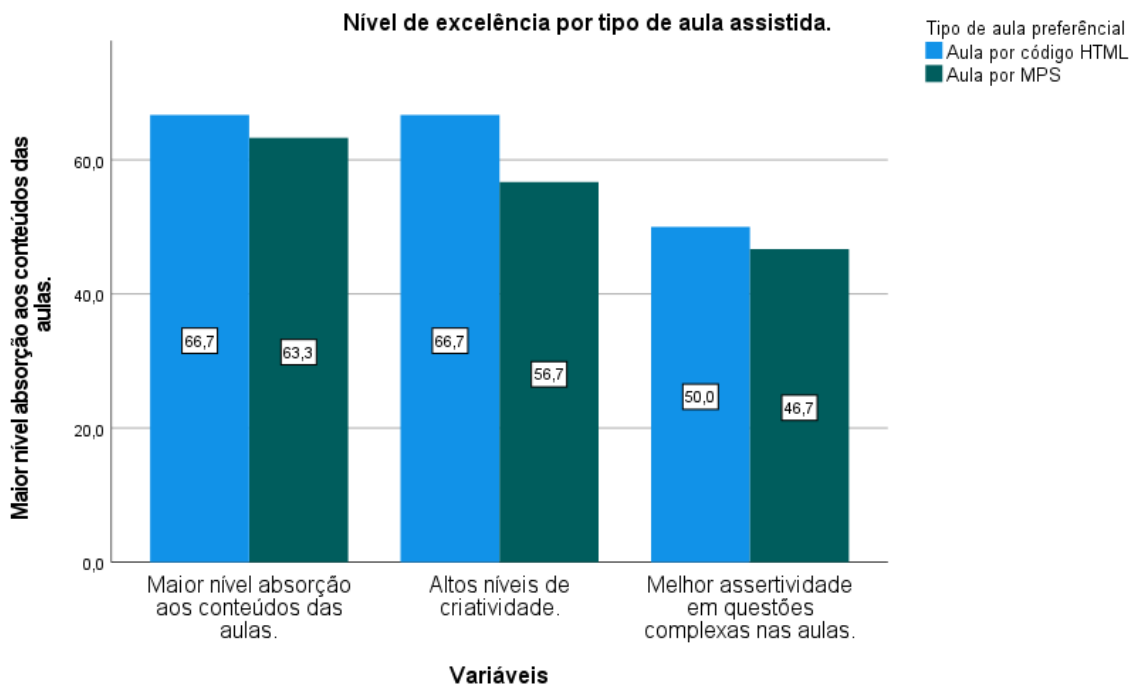


Gráfico 2 – Níveis de resultados por exposição.

Fonte: Dados de campo.

Os dados demonstram que os alunos orientados a partir de aulas tradicionais dispõem de níveis de criatividade em 56,7%, 46,7% em assertividade em questões complexas e 63,3% em níveis de absorção de conteúdos. Os alunos instruídos pelo código HTML apresentam 66,7% em níveis de absorção, 66,7% em níveis de criatividade e 50% em assertividade em questões complexas no contexto do curso.

Em uma soma total da discrepância entre as aulas tradicionais e aulas com código HTML seria de 16,7%. O tempo de exposição ao desenvolvimento computacional pode ser fator contribuinte ao nível de interesse e excelência em sua formação acadêmica.

A proposta do professor nestes ambientes de formação foi desenvolver habilidades do fazer profissional que possam contribuir com a sociedade em seus aspectos sociais, ambientais e econômicos. Os dados da pesquisa nos demonstram que, instrumentos de ensino e aprendizagem tradicionais são inibidores da criatividade dos alunos em questões complexas, pois seu foco é apenas a exposição conteúdo e avaliação da sua capacidade cognitiva de gravar conceitos, diferente dos instrumentos que impulsiona a criatividade, como o uso do código html.

Mas a relação com a criatividade é conotada no uso do código html, pois esse instrumento instiga os alunos a desenvolver seus próprios instrumentos de trabalho, ou seja, é

o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem, quando este se depara em situações adversas, mas encontra subsídios para solucioná-lo de forma criativa e inovadora. O processo de ensino e aprendizagem foi, ao longo das aulas se tornando mais significativas, para ambos os atores, alunos e professores são os formadores do conhecimento.

Um outro ponto crítico a ser considerado é a escolha das metodologias aplicada nas aulas. A escolha, como no caso nesta pesquisa, ou a sua determinação por parte dos professores geram impactos nos resultados de aprendizagem e em seus comportamentos. Para Pereira (2013) as disciplinas que agregam o ensino de códigos de programação auxiliar o desempenho cognitivo. A Tabela 2 apresenta o volume da preferência dos alunos por tipo de aula.

Tabela 2 – Taxa de escola por modelo de aula.

| Tipo de Aula | Porcentagem |
|-----------------------|--------------------|
| Aulas Tradicionais | 80,0 |
| Aulas com código HTML | 20,0 |

Fonte: Dados de campo.

A tabela acima evidencia o tipo de aula preferencial pelos alunos da testagem. Observando os dados entendemos que, 80% dos alunos preferem aulas tradicionais e somente 20% dos alunos gostariam de aulas com exposição ao código *html* como instrumento de aprendizagem. Cada aluno tem uma realidade tecnológica diferente e hábitos educacionais divergentes o que, de certa forma contribui para o interesse pelo que é mais acessível. Alunos distantes de um pensamento computacional desenvolve atitudes do viver social sem qualquer perspicácia, sonho e realizações. Uma vez que o mundo está em constantes transformações, ações correlatas são necessárias para uma adaptação rápida, efetiva e eficiente. Segundo Neri (2012) a resistência ao interesse por tecnologias, como por exemplo a internet, ainda observando o construto das grandes cidades, o autor afirma haver uma correlação do interesse tardio na cultura digital com o medo dos malefícios que o uso da tecnologia por acarretar em suas vidas.

Podemos dizer que o mesmo acontece no ensino de linguagens de programação, em constante evolução, necessitam se adaptar as novas necessidades tecnológicas. Por essa discussão, onde a maioria dos alunos preferem aulas tradicionais, apresentamos uma contrarresposta no Gráfico 4 que demonstra o nível de concepção de projetos, das turmas participantes do experimento.

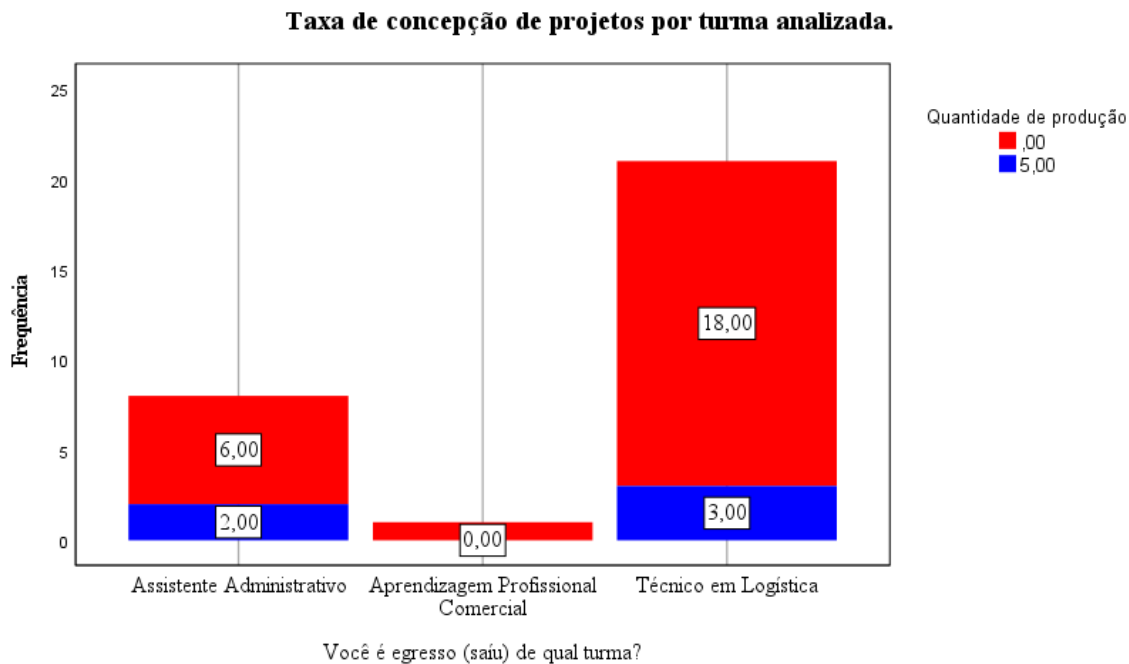


Gráfico 3 – Taxa de concepção de projetos por turma analisada.
Fonte: Dados de campo.

O número de projetos concebidos entre as turmas de Assistente Administrativo, com 2 projetos apresentados e 3 projetos desenvolvimentos pela turma de Técnico em Logística, gera uma representatividade de 16,66% de produção. Mesmo com estes dados em baixa escala, temos um indicativo de capacidade criativa e inovação a partir do desenvolvimento do pensamento computacional em aulas convencionais.

CONCLUSÃO

A partir dos dados deste estudo, conclui-se que, o uso da linguagem de programação como ferramenta de ensino-aprendizagem pode estimular o pensamento computacional dos alunos, isto é, passam a ter mais conectividade com o mundo real e capacidade de propor soluções. Porém, percebemos que, grande maioria dos alunos ainda preferem aulas tradicionais, sem qualquer contato com tecnologia, pois os alunos não julgam útil para o desenvolvimento das suas habilidades profissionais. No entanto, toda essa justificativa é desconsiderada quando descobrindo a sua realidade tecnológica. São alunos que não dispõem de infraestrutura tecnológica mínima como, acesso a internet ou dispositivos eletrônicos. Esse descobrimento

tardio dos alunos, pela tecnologia tem gerado desconfigurações de habilidades necessárias para o novo mercado de trabalho e sua vida social.

REFERENCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165 – 178, 2002.

ANDRÉ, CLAUDIO F. O pensamento computacional como estratégia de aprendizagem, autoria digital e construção da cidadania. In: *teccogs – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n. 18, jul./dez. 2018, p. 94-109.

BRENNAN, K., RESNICK, M. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Artigo apresentado no American Educational Research Association Annual Meeting, Vancouver, Canadá, 2012.

BENDER, WILLIAN. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre. Penso, 2014.

BURKE, Q. (2016). Computational Participation: Understanding Coding as an Extension of Literacy Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 371– 375, 2016. doi: 10.1002/jaal.496

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Happer Perennial, 1990. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding flow*. New York: Happer Collins, 1999.

DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. *Ciência da Informação*, [S. l.], v. 28, n. 3, 1999. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/830>>. Acesso em: 9 out. 2021.

KAFAI, YASMIN & BURKE, QUINN. *Mindstorms 2.0 Children, Programming, and Computational Participation*. 2014.

MATURANA, HUMBERTO. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NERI, M. C. (Org.). Mapa da inclusão digital. Rio de Janeiro: CPS - FGV/IBRE, 2012. 190 p.

PATTERSON, D.A., & HENNESSY, J.L. Computer organization and design: The hardware/software interface (5th ed.). Oxford, UK: Morgan Kaufmann; 2014.

REGO, TERESA CRISTINA. VYGOTSKY. Uma perspectiva historico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. Linhas Críticas, 15(8), 179-188, 2002.

WEATHERS, DANNY; SHARMA, SUBHASH E NIEDRICH, RONALD W. The impact of the number of scale points, dispositional factors, and the status quo heuristic on scale reliability and response accuracy. Journal of Business Research. n. 58, p. 1516-1524, 2005.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ana Vitória do Nascimento Oliveira e Marlene Burégio Freitas

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa em andamento que busca compreender o que se tem pesquisado na área da profissionalidade docente na educação infantil do campo considerando o período de 2016-2021, em periódicos e demais materiais para subsidiar a compreensão do tema. O interesse surge, em face às especificidades da docência neste âmbito. A pesquisa é de natureza bibliográfica e tem como referência anais da ANPEd e periódicos: REEDUC, EDUCERE, Teias, e no SciELO . Dentre outros, apoiamos-nos em estudos de Aquino e Cruz (2020), Aquino e Cruz (2019), Bretas e Araújo (2019), Carril (2017), Santana; Eugênio; Oliveira; Pereira (2016), Vieira e Côco (2017), Rodrigues e Bonfim (2017). A partir das análises obtidas neste primeiro momento de pesquisa, identificou-se que dentro da temática há escassez de trabalho que contemplem a população camponesa, no entanto com relação a educação quilombola percebe-se um volume maior tratando da educação básica, porém especificamente da educação infantil, a pesquisa vem apontando a necessidade de investimento nesta área, tendo em vista que as crianças e as professoras da educação infantil tem enfrentado em meio a todas as questões que atingem a educação infantil como um todo, um agravamento em vista da precarização dos espaços destinados a educação das crianças, a localização das escolas, que só se acentuou com o isolamento nesse tempo de pandemia, a homogeneização na formação dos e das professoras que não são considerados/as em suas especificidades na constituição e materialização da sua atuação docente na escola de educação infantil do campo.

Palavras-chave: Educação infantil do campo; Profissionalidade docente; Pesquisa;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta dados iniciais relativos ao levantamento do estado do conhecimento da profissionalidade docente da educação infantil do campo, face às especificidades da docência neste âmbito de atuação. Neste recorte, apresentamos os primeiros achados de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que busca compreender o que se tem pesquisado na área da profissionalidade docente na educação infantil do campo considerando o período de 2016-2021, em periódicos e demais materiais para subsidiar a compreensão do tema.

Dessa forma, nosso aporte teórico se constituiu em função de leituras e registros obtidos no período 2016-2021 nas fontes: anais da ANPEd, Revistas: REEDUC, EDUCERE, Revista Teias, e no SciELO. Detivemo-nos nas ideias de Aquino e Cruz (2020), Aquino e Cruz (2019), Bretas e Araújo (2019), Carril (2017), Santana; Eugênio; Oliveira; Pereira (2016), Vieira e Côco (2017), Rodrigues e Bonfim (2017) em relação a produção acerca da educação infantil do campo e a profissionalidade docente. O estudo neste primeiro momento, retrata a pouca produção acadêmica nesta temática e, ainda, a escassez de trabalhos contemplando a diversidade dessa população. Na educação quilombola, apresenta uma maior visibilidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

UM OLHAR NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO BRASIL

A educação infantil do campo emerge de um cenário de lutas pelo direito ao reconhecimento de suas especificidades, especialmente por parte de movimentos sociais que lutam pelos direitos da(s) criança(s) no tocante a uma educação de qualidade socialmente reconhecida, também em função da constituição da sua identidade como ser(es) do campo com suas singularidades. (RODRIGUES E BONFIM, 2017).

Neste sentido, Leal e Ramos (2012), ressaltam a necessidade de pensar na estrutura física, proposta pedagógica no olhar às crianças a partir de seu vínculo cultural.

Vale ressaltar que as sociedades camponesas dizem respeito às ribeirinhas, quilombolas, agricultores, familiares, povos de assentamentos, pescadores, indígenas dentre vários outros, que em termos gerais são aqueles que não se concentram em centros urbanos, mesmo não estando muito afastados. Há estratificação de classes, porém em sua maioria, vivem daquilo que plantam, colhem, produzem e vendem.

Imbuídas pelo desejo de aproximações ao nosso intento de pesquisa, encontramos no portal de anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd, dois trabalhos que nos chamaram a atenção: o primeiro de Santana et al (2016) que aborda os modos e formas de apropriação da escola por parte das comunidades remanescentes de quilombos. Tais autores/as transitam na linha entre antropologia e educação e apresentam pesquisas que também foram publicadas na ANPEd no GT da Educação e Relações Étnico Raciais e abordam o processo de conquista da escola na expectativa da especificidade da população remanescente de quilombos.

O segundo trabalho encontrado na ANPEd é de autoria de Aquino e Cruz (2019) acerca de como crianças que frequentam a creche de uma comunidade remanescentes de quilombolas percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a ela.

Na revista Teias destacamos o trabalho de Aquino e Cruz (2020) que tratam das relações que as crianças estudantes de uma comunidade quilombola têm entre si e com sua construção de identidade negra.

Na revista REEDUC, encontramos o trabalho de Bretas e Araújo (2019), que abordam a relação da criança camponesa com o brincar, o estudar e o trabalhar nas concepções formativas do sujeito do campo.

Na revista EDUCERE, Rodrigues e Bonfim (2017) procuram compreender os meios legais de regulamentar a educação do campo, visando as necessidades e especificações dessa população e ressaltam a escassez de trabalhos abordando a educação infantil do campo.

Por fim, na plataforma SciELO encontramos dois trabalhos de Vieira e Côco (2017) e o de Carril (2017) tratando da educação do campo e a formação de professores, dos desafios da educação quilombola no Brasil.

RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Nesse momento inicial, as primeiras reflexões nos permitem ressaltar que a área da profissionalidade docente na educação infantil do campo é ainda um tema pouco explorado, tendo em vista a escassez dos trabalhos neste âmbito, o que é apontado por Rodrigues e Bonfim (2017).

Neste primeiro momento, nas fontes pesquisadas, encontramos dificuldade em levantar documentos e trabalhos que abordem o tema no sentido da diversidade que constitui a população do campo. No entanto, no viés da educação do campo na especificidade quilombola, encontramos um volume de trabalho maior.

Por fim, a pesquisa indicia que trabalhos acadêmicos no tocante a profissionalidade docente da e na educação infantil no campo, ainda representa uma lacuna, especialmente se considerarmos que se trata da atuação docente pautada em saberes específicos que se institui na relação com a realidade das crianças, das famílias e da comunidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NA CRECHE DE UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS. Revista Teias, on line , ano 2020, v. 21, n. 62, p. 173-185, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48196>. Acesso em: 17 ago.

2021.

AQUINO, Pedro neto de Oliveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE UMA TURMA DE CRECHE ACERCA DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL, NUMA COMUNIDADE DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS. Anped, Niteroi, ano 2019, p. 1-9, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos. Acesso 5ou. 2021

BRETAS, Silvia Aparecida; ARAUJO, Elis Regina Nunes Mota. O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na História Social da Infância e na História da Educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, on line, ano 2019, v. 16, n. 49, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4750>. Acesso em: 5 out. 2021.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, on line, ano 2017, v. 22, n.

69, p. 539-564, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK> Acesso em: 12 jul. 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Oferta e demanda do campo: Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de *et al*, (coord.). Oferta e Demanda da Educação Infantil do campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. cap. 4, p. 153-180. ISBN 978-85-7727-456-7. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/257363001_Oferta_e_demanda_de_Educacao_Infantil_no_campo. Acesso em: 5 jul. 2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia cruz; BONFIM, Hanslivian Correia cruz. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS LEGAIS. *Educcere*, on line, 2017. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de *et al*. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. *Aceno*, on line, ano 2016, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333>. Acesso em: 15 set. 2021.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Cad. Cedes*, campinas, ano 2017, v. 37, n. 103, p. 319-334, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

Capítulo 24 - DOI:10.55232/1082023.24

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS
NA PERSPECTIVA DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL**

**Janaína Siqueira Santos Sales Ribeiro, João Junior Joaquim Da Silva e
Maria Luciana de Melo Silva Costa**

RESUMO: Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre as metodologias ativas de aprendizagem e de seus benefícios para a construção de conhecimento. Nesta direção, inúmeros professores têm se movimentado para inovar e propor um ensino mais dinâmico e atrativo, para um perfil de alunos que responde cada vez menos as práticas pedagógicas tradicionais. O presente trabalho é um relato de experiência onde apresentamos duas práticas pedagógicas propostas no ensino básico, com o objetivo de, através das metodologias ativas promover o engajamento estudantil.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Engajamento Estudantil, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre as metodologias ativas de aprendizagem e de seus benefícios para a construção de conhecimento. Nesta direção, inúmeros professores têm se movimentado para inovar e propor um ensino mais dinâmico e atrativo, para um perfil de alunos que responde cada vez menos as práticas pedagógicas tradicionais (CACHAPUZ, 2000). Estas práticas, geralmente, não têm favorecido o desenvolvimento crítico dos discentes por não levarem em consideração seus conhecimentos e vivências cotidianas tão importantes para aquisição de novos conceitos. Freire (2009) sugere que a educação bancária tradicional não contribui para o desenvolvimento crítico dos educandos, uma vez que não é pedido que os estudantes compreendam o conteúdo e sim que o memorizem.

Portanto, é imprescindível que, ao se utilizar as metodologias ativas para enriquecer o processo de aprendizagem, tenha-se clareza e intencionalidade por trás das atividades propostas, bem como a explicitação dos objetivos e da mecânica de realização das atividades. Em concordância com Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas da aprendizagem estão fortemente relacionadas com o protagonismo estudantil, onde o estudante assume uma posição ativa e reflexiva acerca de sua aprendizagem. Mediante a urgência de uma renovação das práticas e metodologias de ensino, visando acompanhar o processo constante de transformação da sociedade e com o objetivo de melhorar os resultados de desempenho dos estudantes, é imprescindível promover oportunidades de aprendizagem mais significativas a partir de cenários educativos, criativos, interativos com diferentes estilos de aprendizagens que estimulem e envolvam os alunos de forma a propiciar um ambiente para o engajamento estudantil. Para Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento estudantil é delimitado por três dimensões: cognitiva, comportamental e afetiva, no entanto, Veiga (2013) aponta para a dimensão agêntica. Desta forma, neste relato apresentamos duas práticas pedagógicas propostas no ensino básico, com o objetivo de, através das metodologias ativas promover o engajamento estudantil.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O uso do Memorial do aluno como ferramenta engajadora dentro das metodologias ativas para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Este relato de experiência segue ainda em construção, e está sendo vivenciado com cerca de 20 educandos da EJA no Projeto Travessia Médio, na EREM Gonçalo Antunes Bezerra, no município de Alagoinha/PE. O relato envolve o período pandêmico desde o início das aulas remotas, como também no retorno das aulas presenciais, tendo em vista um importante fator o afastamento destes educandos por quase dois anos do chão da escola, cerca de 75% desse tempo foi vivenciado de forma remota.

Diante do cenário, em que os estudantes da EJA sofrem as consequências capitalistas e excludentes da nossa sociedade, a proposta é oferecer oportunidades para o protagonismo estudantil, sendo ator de um papel importante no desenvolvimento sustentável de sua comunidade. Este indivíduo que já pode trazer consigo uma baixa autoestima, sente-se desmotivado e pode não conseguir integrar-se a turma. A desenvoltura do professor, nesses processos de engajamento, pode ser crucial para o aluno não se sentir desestimulado e incapaz de concluir a educação básica, como destaca Freire (1999):

há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. (p. 39 - 40).

Neste sentido, o Memorial do Aluno apresenta-se como um instrumento de Metodologia Ativa, trazendo a possibilidade do educando edificar uma autorreflexão crítica que perpassa por diferentes momentos no processo de ensino aprendizagem, estimulando ao protagonismo do educando, onde ele participa ativamente sob uma ótica individual e coletiva de sua aprendizagem, como cita Freire (1999), “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo.” (p. 43).

Por ocasião da suspensão das aulas presenciais devido à covid-19, estes educandos em aulas remotas foram convidados a registrarem seus medos, descobertas, emoções, dificuldades e facilidades por eles vividos durante as aulas online e se estendendo até o retorno das aulas presenciais. Para tanto, eles deveriam utilizar qualquer tipo de caderno, relatar através de pequenos textos, imagens, poemas, cordéis e outros, seus desafios para prosseguir nas aula, conseguir desenvolver suas habilidades e assimilar os conteúdos,

construindo em vários momentos espontâneos ou indicados pelo professor um “álbum de sua vivência escolar”. Em algumas situações perguntas sugestivas e instigadoras são lançadas como gatilhos disparadores para motivar e gerar interesse destes educandos. No período do retorno às aulas presenciais, o Memorial do Aluno continuou sendo usado e apresentou-se como uma ponte da inter-relação destes e com seus pares, ao passo que eles não se conheciam presencialmente, contribuindo para o engajamento do aluno.

O uso do lúdico e jogos didáticos como ferramentas didáticas para percepção da química em nosso cotidiano.

Nesse outro relato , apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do sexto ano do ensino fundamental, em outra comunidade escolar, no município de Jaboatão dos Guararapes/PE. O relato abordou os conceitos iniciais de química dentro da disciplina de Ciências como: átomo, molécula, substâncias simples, compostas, misturas homogêneas e heterogêneas, equações químicas, fórmulas químicas, reagentes e produtos trabalhados por meio da inserção do lúdico, através do ensino investigativo ao ensino didático, que segundo Cunha “o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante” (2004, p. 92), ou seja, o jogo didático auxilia na construção do conhecimento, consiste em função didática e ou educativa em sala de aula além de lúdica. Inicialmente, foi utilizado massa de modelar para construção dos modelos de átomos e moléculas, em seguida com jujubas os discentes construíram substâncias simples e compostas, sendo a partir dessas criações formulados os conceitos de cada um deles. Em laboratório foram realizadas diversas experiências onde os alunos puderam vivenciar as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas, bem como compreender e experimentar algumas reações químicas, diferenciando os reagentes e produtos, bem como escrevendo as equações e fórmulas químicas. Foram desenvolvidos jogos online na plataforma Wordwall com todos os conceitos trabalhados, onde os discentes trocaram ideias, interagiram entre si nos pequenos grupos, trabalharam os conceitos construídos em formato de brincadeira. Finalmente os alunos foram convidados a visitar diferentes espaços da escola com o objetivo de fotografar os ambientes e identificar as substâncias químicas ali presentes, através dessa percepção fotográfica deles, também em seus relatos orais destacaram o papel da química em nosso

cotidiano.

RESULTADOS

Na prática pedagógica que fez uso do Memorial do aluno como uma ferramenta ativa capaz de engajar, protagonizar e tornar o aluno ativamente construtor de sua aprendizagem, podemos observar que alguns estudantes tiveram todo cuidado de colocar registros fotográficos, desenhos com colagem ou feitos a mão para se expressarem, outros se limitaram apenas a apresentar a sua relação com o conteúdo, sem esboçar emoções ou utilizar algum outro recurso. Desta forma, respeitando as individualidades, as diferenças e limitações de cada um, projetando o aluno a uma autoavaliação que favoreça seu progresso escolar.

Na outra prática pedagógica que promoveu a ludicidade na trilha utilizando como ferramenta os jogos didáticos podemos perceber que a interação (engajamento emocional), estimula a construção do conhecimento em conjunto, onde o professor é o mediador, orientando as propostas de atividades, não sendo uma atividade totalmente livre e descomprometida com os jogos, mas uma atividade intencional e que não exige a responsabilidade em compartilhar os conhecimentos científicos do educador.

As construções de modelos com massa de modelar e jujubas e os jogos didáticos propostos em grupo possibilitaram além da aquisição de conhecimentos, outras habilidades como mudanças comportamentais (engajamento comportamental) que geram um pensamento crítico (engajamento agêntico), que reflete na sua vida social, formação da personalidade do aluno e na socialização com as pessoas à sua volta (engajamento emocional), respeitar o mesmo, os colegas e a seguir regras de convivência, deste modo, favorecendo o desenvolvimento do aluno como ser humano. Os alunos envolveram-se nas propostas desenvolvidas, com muita criatividade e elaborando argumentos para os resultados apresentados a cada etapa (engajamento cognitivo). É fundamental que o professor busque continuamente inovar suas práticas pedagógicas, proporcionando métodos mais consistentes, inovadores, possibilitando a vivência dos conteúdos dentro do cotidiano, envolvendo e engajando os discentes em cada parte do processo de aprendizagem.

REFERENCIAS

CACHAPUZ, A. F. Perspectivas de ensino. 1.ed. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência, 2000.

CUNHA, M. B. Jogos de química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 12, 2004. Resumos ENEQ – 028. Goiânia, 2004.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREDRICKS, J. A; BLUMENFELD, P. C; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109, mar.2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>. Acesso: ago. 2021.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

SILVA, C; RIBAS, A; VEIGA, F. H. Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação-Motivação para o Desempenho Académico/Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education-Motivation for Academic Performance, p. 35-46, 2016.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2013

Capítulo 25 - DOI:10.55232/1082023.25

**O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ATUAÇÃO
DOS COORDENADORES ESCOLARES ANTES DA
PANDEMIA**

**Maria da Assunção Guedes da Silva e Janaína Siqueira Santos Sales
Ribeiro**

RESUMO: Esta pesquisa apresenta um estudo sobre o papel das tecnologias digitais na atuação dos coordenadores escolares antes da pandemia e tem como objetivo geral analisar a apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação na gestão institucional. Como objetivos específicos, encontram-se: verificar entre os gestores como eles têm visto a liderança, a inovação e a inspiração com os professores; reconhecer as ferramentas utilizadas pelos coordenadores para promover liderança e cultura de inovação; identificar indícios de educação baseada em evidências entre os coordenadores.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Liderança, Inovação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi feita antes da pandemia. Estávamos no trabalho presencial, na coordenação da escola, quando surgiu entre os professores a dificuldade com o uso de tecnologias. Observando, que na época já se falava em metodologias ativas e inovação, surgiu nas escolas a necessidade de inovar com metodologias inovadoras através das tecnologias para melhoria da aprendizagem e dos processos de gestão, foi então, neste contexto, que surgiu o interesse em promover a formação de professores com as tecnologias digitais.

O grande desafio dos educadores era serem criativos, éticos e críticos com as novas ferramentas do conhecimento tecnológico, fez-se necessário repensar a escola e promover uma mudança para modelos mais centrados com novas técnicas, procedimentos e muitas maneiras de conseguir os objetivos desejados (MORÁN, 2015). E se via que, ainda em muitas escolas, a sala de aula se configurava com alunos “engessados” em fileiras verticais, impossibilitados de se olharem de frente, o que reduzia sensivelmente as possibilidades de interação.

As metodologias vinham inovando cada dia a prática educacional, tanto na gestão dos processos de qualidade da escola quanto na melhoria da aprendizagem dos alunos, posto que estes, não sentiam prazer em aulas expositivas; isso porque o conhecimento se aprende em qualquer lugar, haja vista a tecnologia que temos hoje. Por isso, consideramos o que Filatro (2010) enfatiza:

... a tecnologia não é, em si, uma solução; é sim, uma ferramenta que pode nos ajudar a chegar a uma educação apropriada para os novos tempos e as novas gerações. (FILATRO, 2018, p. 6).

A realidade antes da pandemia, estava sendo a cada dia exigente quanto a metodologias inovadoras no ensino, enfatizando uma crescente necessidade de formação de professores, pois as perspectivas do contexto demandavam uma aprendizagem significativa, criativa, com aplicação de novas metodologias, de modo que o aluno, sendo protagonista de sua aprendizagem, media o processo de aprendizado. (FILATRO, 2018).

Com a inovação em todas as áreas da sociedade, a escola também passou a evoluir nesse sentido, com novas práticas educativas trazendo as tecnologias digitais e aplicando as metodologias ativas, pois os professores não tinham formação e estavam iniciando nessa área, através de pesquisas, levando em conta o fato de que os alunos, com a tecnologia nas mãos, como dito anteriormente, tendiam a não sentir prazer em aulas explicativas. Para compreender essa recorrente desmotivação dos estudantes, procuramos investigar a gestão dos coordenadores em 5 escolas privadas levantando as seguintes questões: Quais os recursos

tecnológicos que você usa na coordenação, na atuação com alunos, pais, professores e comunidade em geral? Como esses recursos são utilizados? Pensando em agilidade, quais são os mais e os menos ágeis? Como você toma decisões na coordenação?

A prática docente deve provocar o aluno, formar um cidadão pensante, crítico. Para ajudar nessa reflexão, o educador Barros (2019) nos provoca: “Quais estratégias de ensino precisamos promover para envolver os alunos em processos de aprendizagem significativos?”.

Se o professor não for criativo e não inovar em sala de aula, não gerir o tempo de forma significativa, seus objetivos não terão finalidade. Trazer para a escola, como estratégia de envolvimento do aluno, novas inspirações, novas metodologias que desenvolvam a criticidade, é promover o professor a curador dos conteúdos desenvolvidos por meio de metodologias ativas, tais como: ensino híbrido, aulas invertidas, gamificação, cultura *maker* e prototipagem; desenvolvendo, desse modo, o ensino através do encantamento. As tendências antes da pandemia, já inovavam o ensino através das metodologias ativas voltadas para as tecnologias, a fim de deixar o aluno mais ativo, provocando o professor a ser inovador trazendo para a sala de aula elementos lúdicos, da arte. (Barros, 2019).

E em nossa pesquisa, conforme o pensamento do educador Barros (2019), constatamos que muitos professores, na contemporaneidade, ainda não tinham as competências adequadas para ensinar e aprender, para saber enfrentar os desafios com as tecnologias digitais em sala de aula. Por isso, para conciliar as necessidades dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho, que todos os dias são colocadas em xeque com os saberes tradicionais, o professor deveria fazer constantes pesquisas e fazer a ponte entre esses saberes e a inovação, utilizando-se de tempestades de ideias e motivações para aprender. Por tudo isso, compreende-se que as metodologias ativas, como prática inovadora do ensino, são um novo modo de aprender e de ensinar.

A pesquisa teve por objetivo geral analisar a apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação na gestão institucional considerando as problemáticas de seu uso pela gestão escolar. Como objetivos específicos, buscamos verificar, entre os gestores, os recursos tecnológicos utilizados com os professores, pais, alunos e comunidade em geral; além de reconhecer as ferramentas utilizadas pelos coordenadores para promover liderança e cultura de inovação e identificar como são utilizadas as ferramentas digitais em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

As estratégias que levam à renovação pedagógica, como exigências de mudanças, surgidas pelo avanço das tecnologias, abrem caminhos e contribuem para melhorar as práticas de ensino e tornar as aulas mais motivadoras e prazerosas. Filatro (2018, p. 6) considera isso mais uma ferramenta que pode nos ajudar a ter uma educação adequada para os novos tempos e as novas gerações. A tecnologia, com suas ferramentas inovadoras, nos possibilita interagir e desenvolver trabalhos escolares com criatividade e metodologias ativas.

Ao inovar a prática pedagógica com as metodologias ativas, que trazem o aluno para o centro do processo de sua aprendizagem, permitimos que ele mesmo assuma esse seu processo. O aluno tem prazer em estudar com a experiência do ouvir, do tocar, do fazer, do falar; do lúdico, de experimentar a natureza, de deslumbrar-se com as novas metodologias do ensino colaborativo – um novo método de aprender, de ensinar que desenvolve competências e habilidades.

É o estudante do século XXI que diz o que quer aprender. Entre os princípios para o uso de metodologias ativas está o protagonismo do aluno, a colaboração, a ação-reflexão, pensar criticamente o conhecimento construído; é assim que Moran (2015) complementa nosso estudo:

Quanto mais próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (MORÁN, 2015, p.18).

Assim se constrói uma nova concepção de ensino, uma nova forma para se trabalhar os conteúdos em sala de aula, usando novas metodologias, para que aconteça uma aprendizagem significativa. Isso pode acontecer quando o coordenador tem boas relações com seus professores e se propõe a acompanhar, dialogar e promover formação sobre as novas metodologias, sobre o uso das novas ferramentas de trabalho, procurar ouvir os dois lados, professor e aluno, a fim de que se desenvolva uma gestão em que haja autoconfiança, motivação e empatia.

No que diz respeito à tecnologia ter impulsionado a educação a inovar as práticas pedagógicas, e a forma dos alunos aprenderem, Filatro ressalta:

Entretanto, existe um tipo de inovação que vai além da tecnológica, que tem provocado mudanças consideráveis na forma de crianças e jovens e adultos aprenderem. Estamos nos referindo à adoção de um conjunto de metodologias ativas que permitem que estudantes e profissionais assumam o protagonismo de sua aprendizagem. (FILATRO, 2018, p.16).

Essa atualização inovadora diferente do aspecto tradicional do estilo de aula e método; é um conjunto de práticas que rompe com a cultura educacional tradicional e estabelece

mudanças no desenho e elaboração da aula do professor. Este tem diante de si diferentes formas, técnicas e estratégias para a construção de saberes científicos por meio de ações, desde a aplicação de projetos a diferentes abordagens com o uso de artefatos tecnológicos ou não.

Constatamos nesse fato, que a escola não é mais detentora do conhecimento. Conforme Morán (2015, p.16), “com o acesso à informação e à Internet, aprendemos em qualquer lugar, a qualquer hora, e com muitas pessoas diferentes”. A educação hoje se faz de forma conectada com o mundo digital. Para Morán (2015), “o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos”. Isto significa que as metodologias ativas vêm a ser as sugestões para melhorar a prática pedagógica mediada pelo uso de ferramentas digitais.

As metodologias ativas são práticas que hoje vêm sendo evidenciadas pelos professores com os alunos da Educação Básica, em que se utilizam ferramentas para estimular a criatividade. Dentre elas, destacamos as inovações mais incrementais, como a aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP), movimento *maker*, oficinas, laboratórios, gamificação, debates temáticos e a sala de aula invertida. Existem outras, como a instrução por pares (*peer to peer instruction*), alunos como designers e *design thinking*, mas estas são mais utilizadas no ensino superior. Nota-se, então, que

(...) a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando--se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORÁN, 2015, p.16)

Nesse âmbito da interação professor-aluno, corroboramos o pensamento de Paulo Freire (1969), segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Por isso, o ensinar também deve acompanhar o novo modo de aprender. As crianças e adolescentes de hoje não se interessam pela aula em que só o professor fala, comportando-se como “detentor do conhecimento”.

Uma das funções da escola é ser um lugar prazeroso, de interação, no qual as trocas, os intercâmbios intelectuais, sociais e culturais evidenciam a pluralidade e os múltiplos sujeitos que dela fazem parte. Nem todas as escolas, em sua estrutura física, proporcionam prazer em seus espaços escolares. Renovar os espaços da escola, as salas de aula, ampliando e inovando o ambiente também propicia significativa aprendizagem.

Na prática de gestão e de sala de aula, cabe-nos perguntar: O que, de inovador, nós das escolas temos oferecido aos nossos alunos para que estejam preparados para a vida, para o

trabalho? Quais saberes são necessários para nossos alunos do século XXI? É preciso tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem e não os transformar em “vasilhas”; envolvê-los em atividades e tarefas que lhe deem prazer. (FREIRE, 1996), FILATRO (2018) e OKADA, 2020).

Partindo dessa ideia, constatamos que a escola tradicional em que o aluno é “depositário do conhecimento” há muito está ultrapassada. Estamos vivendo e educando uma geração tecnológica, em que o ensino não é mais uma experiência “depositária”. A educação agora se dá por experiências colaborativas, aprendizagem personalizada, aulas presenciais e não presenciais, em formatos digitais, transmitidas pela Internet, por canais abertos de TV e por aplicativos.

Como dito anteriormente, é necessário trazer para a escola, como estratégia de envolvimento do aluno, novas inspirações, novas metodologias, que desenvolvam a criticidade, e que levem o professor a se posicionar como curador dos conteúdos mediante as metodologias ativas e o uso de novas tecnologias: o ensino híbrido, aulas invertidas, gamificação, cultura *maker* e prototipagem, desenvolvendo o ensino através do encantamento.

METODOLOGIA

Caracterização da pesquisa

Para este estudo, foi adotada, como estratégia metodológica, a análise teórico-empírica de natureza qualitativa, exploratória, descritiva, realizada em campo. Conforme orienta (TACHIZAWA, p.124), “a pesquisa de campo é aquela em que a fonte de dados é desconhecida e será levantada através de busca diretamente no universo de estudos. Na pesquisa de campo pode-se usar um ou mais dos seguintes instrumentos: Questionário, entrevista e observação.”

Instrumento de coleta de dados

Para compreender este estudo, o pesquisador utilizou ferramentas para seu trabalho de pesquisa, fazendo a análise dos dados colhidos em campo. Conforme Mascarenhas (2012), a determinação da população a ser pesquisada, a elaboração do instrumento de coleta, a programação da coleta, o tipo de dados e de coleta são organizados e estruturados nesta fase da pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados, que corresponde a uma fase da pesquisa descritiva, foi a entrevista, realizada por meio de um questionário com

perguntas abertas e fechadas e misto. Também foram feitas observações com anotações, fotos e vídeos, para complementar a coleta e obter-se uma visão geral do cenário.

Universo da pesquisa

O campo dessa pesquisa compreendeu o universo de cinco unidades escolares da Rede privada de ensino, sendo quatro no município de Olinda e uma na cidade do Recife/PE.

Ainda como a autora nos aponta, “nesta categoria, a monografia pode ser uma análise interpretativa de dados primários em torno de um tema, com apoio bibliográfico”; então, foram utilizadas as bibliografias referentes ao tema para fundamentar a teoria com a realidade.

Objeto da pesquisa

Foi investigado um grupo de dez coordenadores do ensino fundamental de 5 escolas da rede privada de ensino, que assumem uma liderança na escola e apresentam aspectos relevantes para esta pesquisa, contribuidores de forma significativa para chegarmos a uma resposta para as seguintes questões: Quais os recursos tecnológicos que você usa na coordenação, na atuação com alunos, pais, professores e comunidade em geral? Como esses recursos são utilizados? Pensando em agilidade, quais são os mais e os menos ágeis? Como você toma decisões na coordenação?

Análise de resultados

Coletados os dados, fez-se a análise dos mesmos usando o método que permite o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das ferramentas mais atualizadas para a dinâmica do trabalho da gestão da escola e na comunicação com os pais, o celular (smartphone), mostrou-se o mais ágil por englobar, numa só ferramenta, vários recursos com respostas rápidas; isso faz com que definamos a aprendizagem da nova época, em que os alunos estão sempre conectados.

Discutindo os dados

Dos dez gestores entrevistados, sete usam o computador, e um gestor ainda reforça o uso de fichas manuais para o desenvolvimento das estratégias na sua gestão.

Atualmente, não faço uso de muitas tecnologias. As fichas de acompanhamento dos alunos, ainda são feitas manualmente. Temos um caderno espiralado para cada sala, onde são registrados todos os atendimentos (pais, professores e profissionais que acompanham os alunos). (Gestor 2).

Apenas três gestores mencionaram a inserção de sistema de softwares e sete fazem uso das redes sociais. Seis gestores utilizam o celular e dois inovam com o Ipad. Mais avançados em tecnologias digitais, dois gestores mencionam a inserção de robótica, QR Code, impressora 3D, jogos, óculos 3D, simuladores virtuais e multimídias.

A gente usa aqui robótica e o sistema J. Piaget que é todo através da tecnologia. A gente usa tanto com os alunos, como com os pais e os professores também. (Gestor 8)

Nós temos robótica quando é necessário o uso com os alunos, temos a sala multimídia, que é para os alunos trabalharem, que eles trabalham com Piaget. (Gestor 9).

Diante do exposto, percebe-se que a influência da tecnologia tem sido grande nas escolas, em face de praticamente todos os coordenadores estarem atentos às transformações que vêm ocorrendo em âmbito mundial; e dessa maneira, indiscutivelmente, os avanços científicos e tecnológicos vêm repercutindo na educação. O aluno do século XXI está plenamente envolvido com o uso e manuseio dos smartphones, e o ensino do século XIX não é bem visto por eles. O ensino em que se inserem as novas tecnologias, acompanhadas pela reflexão de seu uso, é significativo e fundamental para o sucesso da aprendizagem.

Observamos que a escola se propõe a inovar nas práticas pedagógicas, seja introduzindo um sistema de software ou uma plataforma, isto já denota uma mudança de concepção. A gestão, em alguns casos, não tem a devida formação para acompanhar os processos que envolvem o uso das ferramentas tecnológicas na aprendizagem, mas são eficazes e se dedicam a acompanhar os processos e a aprender com eles. Da mesma forma, também os professores procuram adaptar-se.

As plataformas de ensino e sistemas de softwares inseridos nas escolas têm sido um grande incentivo ao capital financeiro das grandes empresas.

Os gestores comprovam que com a inserção das novas tecnologias nas escolas, a comunicação é mais rápida e precisa em tempo real, principalmente com os colaboradores dentro da escola. Favorece a interação entre escola e família e o compartilhamento entre a equipe. Também evidencia envolvimento dos alunos nas atividades, além de promover a facilidade e a cooperação para o desenvolvimento de formações, atualizações sobre temas e cursos on-line.

Esses dados estão de acordo com Filatro (2018), que defende que a “tecnologia pode nos ajudar”, porque, com o avanço das tecnologias e do conhecimento científico, traz inovação e faz parte do mundo dos jovens e crianças, estando ligada aos interesses deles, que aprendem a todo tempo, a qualquer hora e lugar e têm sempre consigo o celular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, considerando que a pesquisa foi de grande relevância no cenário antes da pandemia, posto que a evolução das mídias digitais tem influenciado os estudantes a terem certos comportamentos, atitudes e posturas, mas ativas e colaborativas. Faz-se necessário, pois, que o professor contemporâneo seja um sujeito pesquisador, proativo, ético, criativo, organizado, cooperativo, qualificado profissionalmente e competente, e que tenha inteligência emocional nos inter-relacionamentos. (FREIRE,1996)

Assim, os nossos alunos, jovens e crianças de hoje, nascidos já imersos nas tecnologias digitais, são os sujeitos da geração “*high tech*”, vulneráveis e, em sua maioria, de família ausente; muitos deles até sem equipamentos para acompanhar as aulas e sem Internet de qualidade. É o professor, o sujeito que está em transição para novas metodologias ativas e uso de novas tecnologias, desvalorizado em sua função, alguém que pode interferir positivamente nesse cenário.

Para acompanhar as mudanças, vimos que o perfil do professor deve ser de inovação, ousadia, mediador do conhecimento com novas tecnologias na construção do conhecimento, uma vez que o aluno passa a ser o protagonista do seu aprendizado.

Exige-se, neste novo contexto educacional, competências baseadas nos desdobramentos das novas leis e exigências educacionais, competência socioemocional de eficiência nas relações e tolerância. Enfim, um pesquisador sempre em busca de aprender para aprender e inovar sua prática de ensino. Segundo Filatro (2018), as competências que professores e alunos devem desenvolver para se qualificar são:

Colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade, adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficazes, acesso a informações para análise. (FILATRO, 2018, p.17).

O presente trabalho demonstra as contribuições dos elementos tecnológicos na aula, colaborando para uma aprendizagem significativa e facilitadora, promovendo, também, maior engajamento dos alunos. Entretanto, são necessárias pesquisas que demonstrem a apreensão de possibilidades cognitivas postas por essa linguagem, no sentido de que o uso de

tecnologias em sala de aula seja muito além da visão reducionista de uma perspectiva puramente técnica.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marcos Alexandre M. Cultura de Inovação. (mensagem pessoal). Mensagem recebida por marcos@marcosbarros.com.br em 16 jun.2019.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. 1 ed.- São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra,1996.

MASCARENHAS, Sidney Augusto. Metodologia Científica. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

OKADA, Alexandra. O Valor da diversão na aprendizagem on-line: Um estudo apoiado na pesquisa e inovação responsáveis e dados abertos.2020. Disponível em:
<https://projektorumpus:olaf-aprendizagem-online-e-diversao>. Acesso em 10 jun.2021.

TACHIZAWA, Takeshy; MENDES, Gildásio. Como fazer monografia na prática. Ed.12. – Rio de Janeiro – Editora: FGV,2006.

Capítulo 26 - DOI:10.55232/1082023.26

**DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL NOS
MANGUES DO RECIFE**

Moisés Monteiro de Melo Neto e Janaína Siqueira Santos Sales Ribeiro

RESUMO: Este trabalho discute como Biologia e arte se entrelaçam comparando os estudos sobre Biodiversidade e traçando paralelos com as ideias do Movimento Mangue, que tem sua raiz em Pernambuco, mais especificamente no Recife, estuário, rios com água salobra, nas suas margens encontram-se os manguezais em ecossistemas dos mais produtivos do mundo. Fazemos uso das ideias de Josué de Castro (2001), no romance Homens e Caranguejos, de Josué de Castro, também das de Melo Neto (2021) e de Schaeffer-Novelli (1989).

Palavras-chave: Biodiversidade, Manguezais, Movimento Mangue.

INTRODUÇÃO

Biologia e arte se entrelaçam na base do Movimento Manguê. O Grande Recife, estuário, rios com água salobra, nas suas margens encontram-se os manguezais, comunidades de planos tropicais ou subtropicais inundadas, nos movimentos dos mares, na troca de matéria orgânica entre a água doce e a água salgada, em ecossistemas dos mais produtivos do mundo. Estima-se que duas mil espécies de microrganismos e animais vertebrados e invertebrados estejam associadas à vegetação do mangue. Os estuários fornecem áreas de desova e criação para dois terços da produção anual de pescados do mundo inteiro. Pelo menos oitenta espécies comercialmente importantes dependem dos alagadiços costeiros. Não é por acaso que os mangues são considerados um elo básico da cadeia alimentar marinha. Apesar das muriçocas, mosquitos e mutucas, inimigos das donas-de-casa, para os cientistas os mangues são tidos como os símbolos de fertilidade, diversidade e riqueza.

Manguetown - A cidade: A planície costeira onde a cidade do Recife foi fundada, é cortada por seis rios. Após a expulsão dos holandeses, no século XVII, a (ex) cidade “maurícia” passou a crescer desordenadamente às custas do aterramento indiscriminado e destruição dos manguezais. [...] Em meados de 91, começou a ser articulado em vários pontos da cidade um núcleo de pesquisa e produção de ideias pop. O objetivo é engendrar um “circuito energético”, capaz de conectar as boas vibrações dos mangues à rede mundial de circulação de conceitos pop. Imagem símbolo, uma antena parabólica enfiada na lama. ((trecho do *manifesto* do Manguêbeat: *Caranguejos com Cérebro*. Manguê - O conceito, por Fred Zeroquatro, em release enviado à imprensa no início dos anos 90 e no encarte do primeiro CD de Chico com a Nação Zumbi (CSNZ,1994).

Os mocambos abrigam restos humanos em metamorfose e logo serão parte da “andada” do eu-lírico homem/caranguejo; e as pontes do Recife surgem como metáfora do hibridismo. Vejamos um exemplo nesta letra de Science, *Antene-se*, do CD *Da Lama ao Caos*:

É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo / Escutando o som das vitrolas, que vem dos mocambos / Entulhados à beira do Capibaribe / Na quarta pior cidade do mundo / Recife, cidade do mangue / Incrustada na lama dos manguezais / Onde estão os homens-caranguejos / Minha corda costuma sair de andada / No meio da rua em cima das pontes / Procurando antenar boas vibrações / Procurando antenar

boa diversão / Sou, sou, sou, sou mangueboy! / Recife, cidade do mangue /
Onde a lama é insurreição [...] É só equilibrar sua cabeça em cima do corpo /
Procure antenar boas vibrações / Procure antenar boa diversão (CSNZ, 1994).

Como vemos na letra acima, Chico lançava uma visão positiva (“boas vibrações”) por sobre o caos da cidade (“quarta pior cidade do mundo”), em busca de uma nova ética, que exigia reorganização. Em “uma cabeça equilibrada em cima dos ombros [...] onde a lama é a insurreição”, o poeta enxerga a cidade a partir do mocambo e propõe uma articulação, um referencial poético novo no sistema do consumo cultural, tão voltado para os produtos do eixo Rio–São Paulo/EUA.

Chico fundiu simbolismo e naturalismo (“Eu vi, eu vi, a minha boneca vodu” - em *Cidadão do Mundo*, ou ainda: “Recife cidade do mangue / Incrustada na lama dos manguezais / Onde estão os homens-caranguejo”, em *Antene-se*). Em vida, ele lançou apenas dois CDs: *Da Lama Ao Caos* (1994) e *Afrociberdelia* (1996), ambos com boa recepção no Brasil e no exterior. Juntou gêneros típicos de Pernambuco: coco, caboclinho, canção praieira e, claro, maracatu e ciranda, mixando-os ao rap, funk e rock; a palavra diversidade, um termo que explica inclusive, o porquê da escolha de *Mangue* como rótulo/ marca para a cena. É a riqueza biológica dos manguezais que vai servir como metáfora para essa música que se pretendia livre, solta e diversificada.

Chico leu o romance *Homens e Caranguejos*, de Josué de Castro, que trata de uma grande comunidade nos mangues de Afogados, bairro do Recife. Ele ultrapassou o brilho do lugar comum e derrubou preconceitos, transformou o cotidiano dos *mangues* em obra de arte. Citado nas letras de Science e em depoimentos que o poeta registrou na mídia, o cientista e professor Josué de Castro, recifense morto em 1973, é o autor do romance *Homens e Caranguejos* (1966), que foi lido por Chico com avidez enquanto ele formulava o conceito Mangue. Esse romance descreve o cotidiano de uma comunidade erguida num manguezal do bairro de Afogados, Recife na primeira metade do século XX. São pescadores de caranguejos, pessoas que tiram do mangue seu sustento. Suas casas construídas com o massapé, madeira e palha do local, e sua principal alimentação, os caranguejos. Até as crianças eram criadas tomando mingau feito com o caldo (o “leite da lama”) desses bichos, que “fervilhavam” nas margens do Capibaribe.

Seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejos. Seres anfíbios – habitantes da terra e da água, meio homem e meio bichos [...] parados como os caranguejos na beira da água ou caminhando para trás como caminham os caranguejos [...] habitantes dos

mangues [...] dificilmente conseguiriam sair do ciclo do caranguejo, a não ser soltando para a morte e, assim, afundando-se para sempre dentro da lama [...] essa fossa pantanosa onde aguarda o Recife (CASTRO, 2001, p. 10-11).

Dentro desse contexto, apresentamos uma prática pedagógica onde foram desenvolvidas ações trabalhando a percepção ambiental e cultural dos discentes acerca dos manguezais, um celeiro de rica diversidade.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi vivenciado numa comunidade escolar da rede privada de ensino, localizada em Jaboatão dos Guararapes/PE. O relato envolve uma oficina em educação ambiental, trabalhada com alunos do ensino fundamental anos finais, onde os mesmos foram sensibilizados a perceberem os manguezais como esse celeiro da biodiversidade e cultural. A partir de uma releitura da obra de Chico Science e do movimento maguebeat.

Uma aprendizagem significativa em Ciências da Natureza não deve se restringir ao cunho biológico dos problemas ambientais, mas expandir as abordagens para aspectos artístico-culturais e político-econômicos trabalhados, enfatizando conexões e articulações entre ciências naturais e sociais. Na oficina os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os manguezais, toda sua diversidade biológica e cultural, através de apresentações construídas por eles no Jamboard, vídeos, apresentações fotográficas e esquetes teatrais. As turmas foram divididas em grupos de trabalho no início da oficina e foi realizada uma apresentação sobre o movimento Maguebeat e, em seguida, a proposta de construção de um produto final da oficina onde cada grupo escolheu o formato.

Conscientizar para conservação dos ecossistemas não necessariamente deve implicar na valorização da experiência. É necessário para o processo educativo não só a aquisição de informações, mas também uma aprendizagem ativa, que leve à construção de novos valores. Aqui o papel do educador é de articulador do conhecimento. Embora haja uma ligação direta dos manguezais com a qualidade do ambiente e com a economia costeira, o conhecimento sobre este ecossistema é pouco difundido. Por este e outros motivos, os manguezais sofrem intensamente com as atividades antrópicas (SCHAEFFER-NOVELLI, 1989).

RESULTADOS

O uso de metodologias ativas onde o discente seja um protagonista de sua aprendizagem, associado às inúmeras possibilidades da tecnologia tem sido frequente nas práticas pedagógicas atuais. Uma intervenção artística a partir de esquetes, fotografias e edições de vídeos dá aos estudantes uma percepção diferente de conhecimento e permite abertura a novos modos de expor suas interpretações. Todo o conhecimento humano é gerado a partir de sua percepção de mundo, não há educação sem que haja encontro com as realidades valiosas, com o mundo que inspira, na natureza humana, razão, imaginação e emoção. proporcionando uma visão mais sensível e holística.

A conscientização não depende exclusivamente da fluência de conteúdos, mas também está relacionada à valorização das expressões de vivências pessoais, envolvendo a riqueza cultural do movimento manguebeat, associada à importância biológica, social e humana dos manguezais, berçários dos mares e sustento de muitas comunidades ribeirinhas. Os produtos finais dos alunos comprovaram as conexões feitas por eles entre essas vivências pessoais e os conceitos ecológicos em ações de educação ambiental. Os trabalhos desenvolvidos na oficina valorizaram a expressão dos educandos na construção de significados plenos sobre os assuntos abordados, aproximando as realidades e traduzindo relações sociais, culturais e biológicas envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Josué de. Homens e caranguejos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

MELO NETO, Moisés Monteiro. Chico Science: A rapsódia afrociberdélia. Recife: Editora Comunicarte, 2000.

SCHAEFFER-NOVELLI, Y. Perfil dos ecossistemas litorâneos brasileiros, com especial ênfase sobre o ecossistema manguezal. São Paulo: Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo, 16p., 1989.

GRAVAÇÕES EM COMPACT DISC

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. Da Lama ao Caos. Rio de Janeiro: Sony Music, 1994. 1 disco laser. Gravação de som.

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. Afrociberdelia. Rio de Janeiro: Sony Music, 1996. 1 disco laser. Gravação de som.

VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA, EVASÃO NO ENSINO E IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Priscylla Helena Alencar Falcão Sobral e Rochele De Quadros Loguercio

RESUMO: Este escrito propõe reflexões teóricas sobre a problemática da violência LGBTfóbica, sua relação com a evasão no ensino superior e intersecções com a educação em ciências. Para tanto, fundamenta-se nas teorizações de Michel Foucault sobre sexualidade e os mecanismos de poder que a atravessam. A presença de pessoas não heteronormativas nos ambientes de ensino expõe práticas pedagógicas de inferiorização e disciplinarização. Ao considerar a sexualidade e o gênero como variáveis cujas diferenças demarcam processos de exclusão e de violência no território acadêmico, percebe-se que estes atuam como fatores intrínsecos às condições de permanência no ensino. O ambiente universitário é um lugar de reafirmação de hierarquias e reprodução de violências que atravessam as expressões da sexualidade e as relações de gênero e a Educação em Ciências tem atuado reprodutora dessas significações excludentes, lógica que precisa ser exposta e desestabilizada a fim de mudar a situação de exclusão destas pessoas.

Palavras-chave: Violência Baseada em Gênero, Evasão no Ensino, Educação Superior

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este escrito problematiza a violência LGBTfóbica nos espaços de formação acadêmica, ampliando a visibilidade das maquinarias que a produzem, seus efeitos e seus atravessamentos com a Educação em Ciências. Historicamente, o ensino das questões sobre a sexualidade e o corpo tem sido atribuído às disciplinas do ensino em ciências, com ênfase sobre conceitos e distinções fisiológicas, anatômicas e reprodutivas orientadas pela lógica binária feminino/masculino. Desconsidera, dessa forma, a constituição histórica e social na construção dos gêneros e das sexualidades, que tem nos espaços de educação um potente lócus para articulação de existências que desafiam a lógica normativa de construção do conhecimento científico (COELHO; CAMPOS, 2015).

As discussões sobre as chamadas perspectivas da diferença e os corpos políticos invadem o currículo como um todo, mas ocupam um lugar de destaque na educação em ciências que insiste em tomar o corpo como neutro, esvaziado de sentido social e histórico e interpelado como se *in vitro* fosse. Destituída de sentido, a educação sobre os corpos, as sexualidades e os gêneros encontra no ensino em ciências, conforme afirmam Coelho e Campos (2015, p. 899), um reprodutor do heterossexismo, da homofobia e de significações excludentes relacionadas ao gênero.

Os sentidos atribuídos a estas questões ao longo da educação científica atendem a interesses dominantes cujas estruturas modelam relações de poder com efeitos reguladores sobre os corpos, as sexualidades, as atitudes e os significados. Esses efeitos atuam de forma estratégica e se materializam em crenças e normas que atuam no controle das pessoas, impedindo-as de perceber as injustiças a que estão sujeitas (MARIUZZO, 2003). Esse sistema de controle está presente nos diferentes espaços sociais e indicam o que é desviante e o que é normal, contribuindo para o não reconhecimento da diversidade sexual enquanto legítima e para as articulações de poder que levam a situações de opressão e violência.

Nesse sentido, pode-se definir que a discriminação contra pessoas LGBTQ+ é um fenômeno estruturante das relações entre indivíduos e, também, da própria dinâmica social e cultural (JUNQUEIRA, 2009). Nos ambientes acadêmicos, as manifestações de preconceito com base na orientação sexual e na diversidade de gênero tem assumido expressões cada vez mais sutis e simbólicas. As motivações que desencadeiam essa discriminação estão associadas ao sexismo e a visões tradicionais e estereotipadas das expressões de gênero e sabe-se que

ambientes hostis e homofóbicos produzem efeitos como isolamento e risco de abandono escolar (CARVALHO *et al*, 2017).

Para pensar estas questões, perspectivamos o olhar sobre a violência contra os grupos LGBTQIA+ a partir dos estudos de Michel Foucault sobre a sexualidade, que inspiram estudos queer em dois pontos principais: a problematização do corpo, da sexualidade e do gênero como dispositivos históricos, constituídos por vontades de saber-poder-verdade; e a desnaturalização da sexualidade, situando-a como uma categoria construída das experiências históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva nos ajuda a pensar as relações entre a violência motivada pelas diferenças de gênero nos espaços formativos, a evasão nos ambientes de ensino e seus atravessamentos com a Educação em Ciências.

RELAÇÕES DE PODER, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA

Foucault discorre que as relações de poder se expressam nos mais diferentes cenários, sendo demarcadas pela disciplina e seus modos característicos de punição, demonstrando que as relações entre poder, direito e verdade são intrínsecas (FOUCAULT, 2008). A existência de uma ciência orientada pelo sistema hegemônico e heteronormativo, que produz uma forma específica de ser e existir no mundo, demanda sujeitos reguláveis e reguladores cujos efeitos se expressam nas formas como a sociedade se movimenta. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2003), essas relações são tão complexas e interdependentes que, ao serem mobilizadas para interesses individuais, são responsáveis pelo estabelecimento do que se nomeia relações de força, distribuídas difusamente por todo tecido social.

Quando trazemos essa discussão para a área da sexualidade, observamos que uma multiplicidade de discursos sobre o sexo está sutilmente hierarquizada e estreitamente articulada em torno de um feixe de relações de poder. Neste, Michel Foucault (2007) situa a sexualidade como um dos elementos de maior instrumentalidade, que serve para articular as mais variadas estratégias para estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e reforço dos controles e das resistências.

Ele defende a sexualidade como uma complexa estratégia de poder sobre a vida, um biopoder que investe na dimensão individual dos corpos e prazeres e no corpo-população de um determinado território. O filósofo (2000) também argumenta sobre a biopolítica, uma

tecnologia de poder que produz e delimita os modos de ser e de existir, onde os processos de normalização passam do nível individual para o coletivo, deslocando a lógica do indivíduo para a população. A biopolítica avança nas definições das existências de uma população ao produzir processos de subjetivação homogêneos e normalizadores, que atuam nas engrenagens da produção de poder para que este avance, se ramifique, opere em novos territórios e mantenha as relações desiguais já existentes (CASSAL; BICALHO, 2011).

Na contemporaneidade, a sociedade, o campo acadêmico-científico e os meios midiáticos tem aberto espaço para discussões sobre as subjetividades que escapam à heteronormatividade. No entanto, essa maior visibilidade produz efeitos contraditórios, já que a crescente aceitação da pluralidade sexual pelos setores sociais, e até mesmo o consumo de alguns de seus produtos culturais, são acompanhados pela renovação e recrudescimento de setores tradicionais, que produzem a retomada de valores familiares tradicionais capazes de conduzir a manifestações de extrema agressão e violência física (LOURO, 2008).

A violência motivada pelo gênero e pela sexualidade se tornou uma bandeira central para o ativismo e foi a partir disso que a expressão homofobia começou a ser usada para caracterizar esse tipo de violência (RAMOS; CARRARA, 2006).

Desde então, houve avanços significativos, mas preocupa a visibilidade da díade vítima-agressor que desvaloriza o caráter de produção coletiva das violências, impossíveis de serem delimitadas em normas e regras de condutas e para as quais interessa haver medo e conflito (CASSAL; BICALHO, 2011). A agressão a uma pessoa opera, ao mesmo tempo, no sentido de tentar regular comportamentos e como estratégia de punição pelo exemplo àqueles/as que transgridem. E falar de homofobia significa falar de medo, um mecanismo de biopoder que reforça as identidades essencializadas, ao esvaziar o debate público e ao fortalecer um modelo de judicialização da vida e dos conflitos.

O medo é produzido nas práticas cotidianas, por vezes justificando e legitimando políticas de repressão direcionadas a populações consideradas desviantes. Ele atravessa as construções de gênero e provoca um esvaziamento de espaços públicos, pois demarca os encontros, a circulação nos espaços e a existência em alguns territórios como perigosos e inadequados, um atravessamento muito potente na produção de modos de existir (BATISTA, 2003).

Nos territórios acadêmicos, as violências praticadas fundamentam-se justamente sob essa premissa, onde as práticas e jogos de poder acontecem para regular os corpos e comportamentos, expondo o caráter normalizador sob o qual o ensino, as interações acadêmicas e pessoais estão fundamentadas. Nesses espaços, são evidentes os efeitos do modelo hegemônico cisheteronormativo nas práticas de ensino de diferentes áreas da educação científica. A formação profissional sob tal referencial produz subjetividades despreparadas para lidar com a complexidade de demandas nos diferentes níveis do sistema educacional e pouco se percebe iniciativas para garantir o direito à educação equânime e sensível às questões de gênero para os grupos minoritários.

A VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

As pessoas LGBTQIA+ tem cada vez mais se inserido na sociedade, no entanto, o histórico marcado pelo preconceito e marginalização ainda faz com que tenham que lutar por direitos de cidadania básicos, como a educação (COELHO; CAMPOS, 2015). O acesso à educação universitária tem sido ampliado e a experiência empírica tem revelado que a existência dessas pessoas nos ambientes de formação concretiza-se como um ato de resistência política, simbólica e de representatividade de indivíduos que sempre foram mantidos à margem do acesso ao conhecimento científico.

Podemos entender, portanto, que o acesso de pessoas LGBTQ+ ao aparato científico e tecnológico ofertado pelas instituições acadêmicas representa a oportunidade de ressignificar o ideal da ciência e do ensino em ciências como um privilégio das pessoas que se adequam ao padrão científico dominante, inclusive na produção do conhecimento científico fomentado pela universidade como sendo algo fora do alcance para pessoas desviantes.

Tomando as instituições de ensino superior como parte de uma maquinaria de produção dos sujeitos, entende-se que as práticas pedagógicas e o currículo que as orientam funcionam como aparatos de subjetivação, fabricando formas difusas de sujeição. Essas instituições produzem em seu cotidiano uma política de reconhecimento, uma visualidade normativa, estabelecendo, através da naturalização de suas práticas, uma inteligibilidade social que

circunscreve universais, assim como produz formas de vidas precárias, não passíveis de luto e vítimas da violência (BUTLER, 2020).

Sabe-se que marcadores sociais de diferenciação atuantes nas universidades, como classe, raça, gênero, território e sexualidade, situam-na como lugares que não apenas reproduzem, mas atualizam desigualdades e hierarquias (NARDI *et al.*, 2013) que retroalimentam as situações de violência manifestas em seu meio. Isso acontece de tal forma que a permanência de estudantes LGBTQIA+ nos espaços de educação tem sido perpassada por situações de opressão, discriminação e silenciamento (re)produzidas e atualizadas por valores e práticas que, através dos currículos, tem instituído a heterossexualidade como única possibilidade legítima de expressão (ALVES; SILVA, 2016).

Informações públicas evidenciam o aumento da incidência de violência LGBTfóbica no Brasil. Essa violência caracteriza-se por um “conjunto de anseios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas vinculadas à heteronormatividade e à dialética binária de gênero” (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 7). Tais anseios e atitudes instauram um regime de poder, dominação e censura direcionado às preferências sexuais, às expressões de gênero e às identidades dos indivíduos, que são sujeitados a mecanismos punitivos ao contrariarem as normativas.

Nas instituições de formação, a LGBTfobia é polimorfa e manifesta-se de forma simbólica e sutil nos materiais didáticos, nas concepções curriculares, nos conteúdos científicos e nas relações pedagógicas normalizadoras. A literatura indica que os *campi* universitários brasileiros são espaços com plena expansão dessa violência, evidenciando situações complexas que incluem trotes violentos, assédio sexual e moral, estupros, práticas de racismo e de homofobia, agressões físicas, uso de uma semântica violenta e até mesmo homicídios (BANDEIRA, 2017).

Quando refletimos a presença de pessoas LGBTQIA+ nos espaços de educação, naturalmente a universidade deveria ser pensada como importante interlocutora do acesso e da produção do conhecimento científico sem distinção entre as pessoas. Contudo, a resistência em conceber o ensino científico também como direito dessas minorias e em incluir a perspectiva de gênero e diversidade nos currículos, diretrizes e políticas educacionais ainda é um desafio. Nessa perspectiva, o ensino em ciências se ausenta de cumprir seu papel político de desmontar

tais resistências, e termina por negligenciar as questões de gênero (MARTINS; LOPES, 2017). O esvaziamento desse debate, portanto, atua como mantenedor e reproduzidor das forças que operam a violência LGBTfóbica nos espaços de educação.

Por outro lado, a educação científica pode atuar no sentido oposto, contribuindo significativamente nas reflexões sobre as questões de gênero, já que também reflete como ocorre a produção dos saberes, dos usos e das formas de atuação da Ciência (SILVA, 2006). Além disso, é fundamental para a transformação social e para a eliminação das desigualdades de gênero pois, para participar das discussões e tomar decisões, as pessoas devem ter condições de arbitrar sobre o processo científico e os impactos de sua produção (ALMEIDA; FRANZOLIN, 2017).

Nessa perspectiva, a educação científica atua na formação de cientistas e de cidadãos/cidadãs para a atuação na vida em sociedade, onde a Ciência está presente nas decisões individuais e coletivas (FENSHAM, 1992 apud FEINSTEIN, 2015). Além disso, é fundamental para a transformação social e para a eliminação das desigualdades de gênero, pois para participar das discussões e tomar decisões, as mulheres e os homens, consideradas suas experiências, sexualidades e identidades, devem ter condições de arbitrar sobre o processo científico e os impactos de sua produção (ALMEIDA; FRANZOLIN, 2017).

A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO: INVISIBILIDADES NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Segundo Guacira Louro (2003), uma noção de gênero e sexualidade tem sustentado o currículo e as práticas pedagógicas a partir de uma suposta lógica que define apenas um modo legítimo de masculinidade e de feminilidade. Isso reflete um padrão de invisibilização dos sujeitos não normativos nos espaços formativos, observado na produção de conteúdos, na formação de educadores e nos indicadores educacionais.

A educação superior orientada pelos princípios científicos dominantes valoriza os problemas individuais, frequentemente desconsidera questões coletivas, afetivas, históricas e culturais. Assim, há pouco estímulo para se pensar criticamente a realidade, visando produzir respostas novas para as questões cotidianas. Nessa conjuntura, o ensino científico tradicional

não valoriza estratégias que modulem o aprendizado sob os eixos da equidade e da humanização.

Ao considerar o gênero como uma variável cujas diferenças demarcam processos de exclusão e de violência nos espaços acadêmicos, a identidade de gênero e a orientação sexual constituem fatores intrínsecos às condições de permanência no ensino, podendo a violência ampliar os riscos de abandono (ALVES; SILVA, 2016). Sobretudo pela expressividade que a LGBTfobia vem ganhando, com repercussões psíquicas, educacionais e sociais irreparáveis, a permanência nos espaços educacionais tem sido ameaçada (FERREIRA; FERREIRA, 2015).

No que se refere aos estudos na área de Educação em Ciências, ainda são insuficientes as investigações sobre as problemáticas de gênero, a produção de violências e suas implicações para a formação científica de grupos minoritários como o LGBTQ+. Uma busca na literatura da área mostra que estudos que associam gênero e educação em ciências limitam-se a analisar a baixa inserção das mulheres na área de ciências e as disparidades existentes no ensino ou educação em ciências entre homens e mulheres em relação à menor presença do sexo feminino nas áreas científicas e tecnológicas, o favorecimento dos homens na área e a evidência constante da cultura sexista nas ciências.

Desconsideram, portanto, importantes questões de gênero relacionadas às distintas formas de fazer ciência por pessoas que não estão rotuladas nesse binarismo. Outra importante constatação é o baixo investimento em pesquisas sobre a LGBTfobia no ensino superior, de forma que as produções existentes são escassas, não contemplam a densidade teórica e analítica necessárias e são bastante recentes. Por outro lado, as pesquisas envolvendo a problemática são mais consistentes quando o ambiente é a escola.

Em 2016, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT- divulgou relatório sobre as experiências de adolescentes e jovens LGBT em ambientes educacionais brasileiros, tendo escolas como lócus de investigação em todo o país. Os resultados evidenciam que 60% de estudantes se sentem inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero.

Outra importante constatação foi que 27% de estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual, outros/as 25% foram agredidos/as fisicamente

na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero, enquanto 56% desses/as estudantes foram assediados/as sexualmente na escola. O relatório ainda alerta que estudantes tinham duas vezes mais probabilidade de ter faltado à escola no último mês se sofreram níveis mais elevados de agressão relacionada à sua orientação sexual ou expressão de gênero.

No ensino superior em ciências, destaca-se a pesquisa de Daitx, Loguercio e Strack (2016) que investigou os fenômenos da evasão e da retenção no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No estudo, a evasão aparece associada a determinantes de infraestrutura, tipo de acolhimento recebido pelos/as/es alunos/as/es e fatores intrínsecos ao curso. No entanto, sem desmerecer sua relevância, assim como outros estudos, não amplia a discussão sobre outros fatores interferentes como o peso que a LGBTfobia tem nos processos de evasão em campos de conhecimento em que os níveis de abandono são alarmantes.

Outro relatório que deixa a desejar nesse sentido, é o Censo da Educação Superior no Brasil (2017), que identifica as altas taxas de desistência dos estudantes que ingressaram nas Licenciaturas em Pedagogia (41,7%), Química (55,4%), Matemática (55,6%), e Física (62,2%) (INEP, 2019). Neste, o fenômeno da evasão é estudado com ênfase nos fatores financeiros, materiais e curriculares seguindo a mesma lógica que não explora suficientemente as ligações com as violências e as questões de sexualidade e gênero.

Com isso, chama-se atenção para a necessidade de explorar essas ligações e suas influências para a desistência no ensino superior. É necessário ultrapassar a materialidade estrutural, física e acadêmica e um olhar atento às subjetividades e aos fatores relacionais imbricados nas relações de poder que ditam a existência dos distintos grupos nos espaços de formação e limitam o acesso à educação científica para uma minoria privilegiada que atende aos padrões dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações teóricas apresentadas, foi possível refletir sobre a violência LGBTfóbica e como produz efeitos diretamente relacionados com o que Foucault nomeou tecnologias de poder. Essas relações de força sobre a sexualidade têm seu ponto de apoio individual (biopoder) ou coletivo (biopolítica) em mecanismos disciplinares que compreendem

elementos discursivos e não discursivos que operam constantemente no sentido de regular as ações, as existências e os comportamentos dos indivíduos nos mais distintos lugares.

Vimos que o ambiente universitário é um lugar de reafirmação de hierarquias e reprodução de violências que atravessam as expressões da sexualidade e as relações de gênero e apontamentos de que a Educação em Ciências tem atuado como reprodutora do heterossexismo, da homofobia e de significações excludentes relacionadas ao gênero. Esse território produz e reproduz estratégias de controle da sexualidade e das performances de gênero, de tal forma que as tecnologias de poder retroalimentam práticas de violência e discriminação voltadas à eliminação de corpos indisciplinados e servem ao ideal científico dominante.

Os níveis de desistência de pessoas que ingressam no nível superior são alarmantes, no entanto, até o momento inexistem evidências científicas que atestem o peso que a LGBTFobia tem nos processos de evasão e a magnitude do problema. Essa é uma questão que necessita urgentemente ser levantada e mapeada, pois dar visibilidade às violências recorrentes sofridas por pessoas LGBTQ+ nos espaços acadêmicos significa desestabilizar as concepções vigentes e expor fissuras presentes nas estruturas institucionais e sociais. É também um chamado às comunidades científicas, acadêmicas e sociais à responsabilidade de fomentar políticas educacionais e ações de enfrentamento que ajudem a desconstruir práticas que reafirmam e contribuem para a situação de exclusão destas pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.C.D.P.; SILVA, E.L.S. Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes não heterossexuais na UFRB. *GÊNERO*, Niterói, v.17, n.1, p. 83-98, 2016.

ALMEIDA, E.A.E.; FRANZOLIN, F. A educação em Ciências e a perspectiva de gênero. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BANDEIRA, L.M. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *GÊNERO*, Niterói, v.17, n.2, p. 49-79, 2017.

BATISTA, V.M. O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BUTLER, J. Vida precária: os poderes do luto e da violência. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARVALHO, C.P.; PINHEIRO, M.R.M.; MARTINS, D.L.s; SIMÕES, A.F.; MACEIRAS, M.J. Atitudes face à homossexualidade: uma proposta de avaliação para a intervenção socioeducativa. *Itinerarius Reflectionis*, Goiás, v. 13, 2017.

CASSAL, L.C.B.; BICALHO, P.P.G. Homofobia e sexualidade: o medo como estratégia de biopoder. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 10, n. 2, 2011.

COELHO, L.J.; CAMPOS, L.M.L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

DAITX, A.C.; LOGUERCIO, R.Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 2, pp. 153-178, 2016.

FERREIRA, C.C.; FERREIRA, S.P. Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.21, n.2, P. 103- 138, jul/dez, 2015.

FENSHAM, P. (1992). In: FEINSTEIN, N.W. Education, Communication, and Science in the Public Sphere. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 52, n. 2, p. 145–163, 2015.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. História da sexualidade, V.1: A vontade de saber. Graal ed. Rio de Janeiro: 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. p. 367-444. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/diversidade_sexual_na_educacao_e_homofobia_nas_escolas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, G. L. et al. (Org.). *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Louro, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições* [online]. 2008, v. 19, n. 2 [Acessado 20 Março 2022], pp. 17-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>>. Epub 17 Set 2010. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MARIUZZO, T. Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. 2003. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MARTINS, L.G.; LOPES, N. Gênero: Questão Sociocientífica no Ensino de Ciências. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (MDH). Violência LGBTQI+ no Brasil: dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/MDH_violencia_2018.pdf, acesso no dia 19/03/2022.

NARDI, H.C.; MACHADO, P.S.; MACHADO, F.V.; ZENEVICH, L. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. Teoria e Sociedade, nº 21.2, p. 179-200, julho, 2013.

RAMOS, S.; CARRARA, S. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. Physis, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006.

SILVA, C.C. (Org.). Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DE CONSTRUÇÃO NAVAL E AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

Bruna Mikaele Santos Lima e Angelytha Maria De Oliveira Barbosa

RESUMO: O indivíduo poderá protagonizar suas próprias crenças e levantar discussões acerca do patriarcalismo e do racismo, por exemplo, instaurados e que delimitam a inserção e a permanência de mulheres no mercado de trabalho, nas ruas e nos espaços de produção acadêmico-científicos. A referida pesquisa foi desenvolvida com intuito de identificar as relações de gênero e as questões étnico-raciais compreendidas na trajetória acadêmica das jovens concludentes dos cursos Técnicos de Automação Industrial e Construção Naval do IFPE (Instituto Federal de Pernambuco) - campus Ipojuca. Optou-se por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque científico-extensionista dentro da perspectiva de pesquisa-ação. Dentro do caminho analisado, considerou-se o cotidiano de cada jovem da comunidade acadêmica, da qual faziam parte, e as dificuldades que elas enfrentaram até o cumprimento da matriz curricular. No intuito de compreendermos em profundidade a relação da trajetória acadêmica das alunas concludentes desses cursos com conhecimentos teóricos, foi realizado o levantamento bibliográfico de estudos sobre a categoria gênero; levantamento do quantitativo de mulheres concludentes dos cursos de Automação Industrial e Construção Naval, via Q-acadêmico, e entrevistas semi-estruturadas com as jovens com a análise dos discursos colhidos. A presente pesquisa carrega sua importância na valorização da atuação do Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade no IFPE no sentido deste vir promovendo tais articulações, ao passo que desenvolve ações de apoio contínuo e direcionadas aos jovens estudantes do curso técnico em Construção Naval e Automação Industrial. Fortalece-se a discussão com a comunidade acadêmica ao possibilitar reflexões sobre as relações de gênero, diante de uma realidade local e interseccional em que a população é genuinamente de baixa renda, feminina e negra.

Palavras-chave: Automação Industrial; Construção Naval; Ensino Médio Técnico; Relações de Gênero.

INTRODUÇÃO

De acordo com uma entrevista no site CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) podemos obter dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), onde mostram que entre as pessoas de 25 a 44 anos de idade, o percentual de homens que completaram a graduação é de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu o percentual de 21,5% o que nos traduz uma porcentagem de 37,9% superior ao quantitativo dos homens. No entanto, o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%) e é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos (7%). Podemos concluir que apesar de mulheres avançarem mais nos estudos, continuam a ganhar menos que homens, ainda conciliando muitas vezes afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas (filhos, pais, avós...).

Os estudos sobre a categoria de gênero possibilitam que as instituições se questionem sobre seus posicionamentos diante das diversas identidades, diferenças sexuais e das relações de gênero entre os sujeitos que nelas se encontram inseridos. Tendo em vista a composição étnico cultural de ampla diversificação, a persistência de pensamentos discriminatórios e segregacionistas não se fazem necessários, uma vez que comprovada ser a desenvoltura do indivíduo não proveniente do biológico, tão pouco do tom da sua pele, mas sim, das condições sociais que lhe envolve. Atualmente, têm sido reconhecidos os benefícios de se desenvolver discussões sobre este viés dentro de instituições de ensino, e de modo a construir espaços de reflexão sobre os problemas sociais ali existentes e sobre o acolhimento a partir da disseminação de discursos que defendem o respeito à diversidade.

“Houve trabalhos descritos a respeito da inserção de mulheres engenheiras, enfermeiras e professoras no mercado de trabalho, chamando a atenção para a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Muitas análises revelaram as assimetrias de gênero no que se refere à qualificação, a remuneração e as oportunidades profissionais (MINELLA, 2013, p. 102).”

Quando as escravas alforriadas começaram a viver nos grandes centros urbanos, passaram a expressar uma sexualidade mais pública, por viverem nas ruas e sobreviverem do comércio ou da prostituição. A este fato gerou-se forte discriminação e violências expressas pelas ciências sociais. No século XX, segundo Almada (2010), formou-se o conceito da “mulher mulata”(derivado de mula) que não só ficou conhecido no Brasil, como também no

exterior atraindo turistas. Comportamentos não aceitos socialmente em um discurso moral e religioso, eram vistos como pecado.

Com a medicina e a psiquiatria, muitos desses comportamentos começaram a ser vistos como doenças mentais, como por exemplo, a mulher "histérica" e o homossexualismo. A reprodução da desigualdade nas relações permanece em diversos sentidos até hoje. De acordo com Freitas (2001), o mercado de trabalho só passou a repudiar e a buscar melhorias nas condições de trabalho a partir do momento em que lhe era propício abordar o assunto.

A primeira manifestação de gênero data de 1850 e envolveu a reação feminina ao domínio masculino com as sufragistas, através de campanhas pelos direitos civis e em particular o direito ao voto. Desde que se iniciou a campanha pela voz feminista, a sociedade presenciou inúmeras conquistas, como por exemplo, Celina Guimarães - primeira mulher brasileira a votar; Bertha Lutz - fundadora da Federação Brasileira do Progresso Feminino. Em tempos de conquistas, a sociedade também viveu eras de retrocesso como quando houve a criação do projeto do Estatuto da Família, nos anos vinte, que pretendia proibir que mulheres trabalhassem, pois a maior função que elas poderiam exercer era cuidar da casa.

Neste mesmo tempo houve a reação da criação do primeiro Plano de Educação Brasileira em que se diferenciava a educação destinada a homens e mulheres. Com isso, novamente, a educação da mulher estaria voltada ao âmbito familiar. O desejo de que a mulher estivesse sempre ligada aos termos "bela, recatada e do lar" baseava-se em concepções científicas de sua fisiologia. Múltiplas ideias sobre hormônios, doenças mentais e associações a incapacidade feminina de controlar suas emoções.

O acesso à educação, informação e ao mercado de trabalho proporcionou às mulheres a oportunidade de se conscientizar do seu papel social. O feminino transpassa a ideia da autolimitação. O não pensar em si mesmo para pensar no outro, seja no usar de sapato de salto alto ou o uso de espartilho. Com a segunda onda do feminismo, em 1960, a mulher passa a querer se conhecer melhor e perceber como ela e o seu corpo deveriam ocupar espaço na sociedade junto a sua autonomia.

Conforme nos mostra Soto e Zappa (2011), quando em 1968 houve a queima de sutiãs nos Estados Unidos, em uma fogueira, não eram apenas sutiãs queimando, mas queimavam tudo aquilo que era por elas considerado símbolo de uma feminilidade opressora. Tudo aquilo que era uma ordem de resistência micropolítica e que estava intrinsecamente reduzida ao sujeito. Dessa forma, o outro sempre acha que qualquer coisa que parta da subjetividade para

construir uma realidade é individualista. Sendo individualista, torna-se burguesia e sendo burguesia, é desprezível e por isso a sociedade rechaça a resistência desse “plano” e acaba por reforçar, legitimar e enaltecer justamente o que é próprio da subjetividade burguesa, que é essa redução do sujeito.

As relações sociais, que são adversas entre si e entre grupos, giram em torno de uma disputa material e produtiva que gera conflitos. Ainda que tenha aumentado a participação da mulher nas tomadas de poder e ao acesso no mercado de trabalho, ainda existe uma persistência na divisão sexual do trabalho fazendo com que o conceito de igualdade seja substancial. Existe uma desigualdade salarial, além da grande maioria das mulheres ocuparem cargos de empregadas domésticas, secretariado e afins. Isso contribui para o pensamento de que o capitalismo anseia por trabalho flexível, que dedique-se com maior ênfase a sua subjetividade, ou seja, a mulher como trabalhadora doméstica “libera” os homens de tal função e, para as mulheres que detém de maior poderio financeiro, fica a possibilidade de continuar a externalizar as tarefas do lar para outras mulheres.

A partir desses questionamentos, algumas problemáticas observadas eram ao modo como os estudantes dos cursos de Automação Industrial e Construção Naval do IFPE- Campus Ipojuca se percebiam em salas de aulas compostas, em sua maioria, por estudantes do sexo masculino e isso promoveu alguns questionamentos sobre praticas docentes, de Técnicos-administrativos e estudantes nessa instituição de Ensino Médio Técnico. Outros questionamentos foram surgindo no decorrer da pesquisa e nos perguntávamos: De que maneira se deu às relações das estudantes com seus professores e os demais colegas no decorrer do curso? A procura por estágio, obrigatório para a conclusão do curso, tem sido uma barreira para a conclusão do curso técnico? Houve dificuldades delas se inserirem em determinados espaços dentro da instituição de ensino no que contempla ao curso técnico de Construção Naval e Automação Industrial? Como elas se percebiam enquanto mulheres, pardas, negras, oriundas de escolas públicas e que se inseriram em uma instituição de ensino técnico de nível médio?

A partir desses questionamentos, realizamos, inicialmente, o levantamento de dados sociodemográficos das jovens estudantes concludentes e selecionamos algumas para a análise dos discursos delas. As estudantes concludentes foram escolhidas por terem esse público completado toda uma trajetória acadêmica desde o ingresso, aguardando apenas a finalização do estágio obrigatório. Tendo como objetivo as relações de gênero empreendidas nas trajetórias acadêmicas das jovens concludentes do curso técnico de automação industrial, analisando a

recepção e as relações entre essas estudantes, seus professores e demais colegas de turma, identificar caso existam dificuldades para se inserirem em determinados espaços dentro da instituição e para obter o estágio em empresas.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é capaz de traduzir e dar significado a eventos cotidianos que ocorrem entre conceito e elementos, ambiente e atividade (MAANEN, 1979, p.520). Os pesquisadores que realizam pesquisas qualitativas são chamados de interpretacionistas uma vez que afirmam que o estudo do comportamento humano se difere do estudo de um objeto ao qual se apoia em dados matemáticos. A pesquisa aqui referenciada tem sido bastante utilizada no campo da Educação, pois são desenvolvidas com fins educacionais e comumente também usadas por sociólogos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

No espaço de investigação do IFPE- Campus Ipojuca a perspectiva de analisar os discursos, tentando extrair a prática discursiva e prática social existente na vivência das discentes em suas relações de gênero, tendo em vista na pesquisa-ação. Pautando um percurso investigativo abordando de forma crítica os discursos baseando na análise da realidade, examinando a linguagem que traz a reprodução das relações sociais e das ideologias. A escolha por um percurso investigativo pautado numa abordagem crítica do discurso derivou-se do servir como instrumento de análise da realidade, propondo examinar o papel da linguagem na reprodução das relações sociais e das ideologias. Conforme nos apresenta Ferreira (2016) ao se apoiar na Teoria Social do Discurso (TSD), é possível ao pesquisador visualizar o processo social de interação verbal como sendo a real substância da língua e parte basilar da atividade linguística.

Partindo dessas definições, realizamos o levantamento bibliográfico das pesquisas sobre a temática de gênero, raça, etnia e educação, ocorrida nos últimos 5 anos, em bancos de dados do portal Capes, *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e realizamos os fichamentos das referências levantadas a partir da elaboração de uma argumentação conceitual, a qual organizou metodologicamente os dados obtidos. Os instrumentos de análise para o registro de informações foram as entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada é aceita como um encontro conversacional em que as questões se

tornam um tópico de análise tanto quanto as respostas dos entrevistados. As entrevistas tiveram seus roteiros elaborados a partir das inquietações sugeridas pelos objetivos propostos.

Salientamos que o diferencial principal deste método é que a ação a ser feita é de forma estratégica, visto que elas são produzidas com base nas informações e dados coletados. Alinhamo-nos, portanto, a este tipo de pesquisa com a compreensão das práticas discursivas. Foram 8 discentes entrevistadas, sendo 4 estudantes de Automação Industrial e 3 estudantes de Construção Naval, dividimos os discursos em eixos temáticos que eram descritos por:

Quadro 01: Eixos Temáticos da categorização dos discursos

| | |
|------------------------------------|--|
| Relação com os Docentes | Foram observadas de forma geral boas interações entre os docentes e as alunas, porém houveram casos em que algumas delas sentiram se excluídas ou tratadas de forma preconceituosa apenas pelo seu gênero. |
| Relação com os Colegas de Classe | Semelhantemente a relação com os docentes, foi observado durante as análises um bom relacionamento e boa comunicação de forma geral, porém houveram situações pontuais de preconceito que deixaram algumas das entrevistadas desconfortáveis. |
| Dificuldades na Procura de Estágio | Apenas uma das entrevistadas conseguiu estagiar, e a mesma relatou não ter passado por situações discriminatórias. As outras entrevistadas participaram de seleções e uma delas afirmou ter passado por situações constrangedoras na entrevista ao ser questionada se conseguiria trabalhar em um local com muitos homens. |
| Escolha pelo Curso | A maior parte das jovens citaram que o que as motivou na escolha do curso foi já ter afinidade com a área, para algumas essa |

| | |
|---------------------------|--|
| | afinidade surgiu por outros cursos técnicos na área e em outras por curiosidade. |
| Situação de exclusão | As estudantes presenciaram e algumas delas vivenciaram situações de exclusão que estavam diretamente ligadas ao gênero. |
| Faria o curso novamente ? | Por causa das dificuldades na procura de estágio e das muitas distinções sofridas em entrevistas, infelizmente muitas delas disseram que não fariam o curso novamente. |

Fonte: Própria, 2021.

Para começar uma investigação temos que identificar o problema e dar início ao planejamento. Em seguida, agir com cautela em busca de melhoramentos no planejamento, para em suas etapas finais analisar os ocorridos coletados e transpô-los para fins de resultados alcançados. A análise realizada permeou-se a partir do campo da análise crítica do discurso, ou seja, a análise das práticas discursivas e de produção de sentidos, a qual não se limita apenas ao caráter descritivo e explicativo ou da participação do investigador na construção das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebe-se que o conceito de gênero vai muito além de somente uma percepção sobre a relação entre homens e mulheres, envolve a evolução do entendimento sobre a mulher no cenário moderno, por isso que para estudar essa evolução é preciso estudar a fundo as relações entre os dois sexos. Essa categorização relacionada a sexo/gênero, idade/geração e de raça/etnia são determinantes e frequentemente destacadas para justificar o poder e a dominação, já que a essência da ideologia é a naturalização do social. Para Motta (1999) trazer uma boa discussão sobre o conceito de classe social, com demais categorias relacionais de gênero, etnia é evidenciar a existência de desigualdades sociais que cerceiam o nosso cotidiano.

“ E quem são “eles”? São aqueles nascidos há 14 ou 24 anos – seria uma resposta. No entanto, esses limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo –

com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho, uma parte deles acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até à casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. (NOVAES, 2006, p. 105).”

Delimitar uma faixa etária para classificar a juventude apresenta-se enquanto uma tarefa difícil, sendo mutável e flexível dependendo de qual juventude está sendo abordada. Novaes (2006) aborda que “Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social”. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema. As moças pobres podem até se beneficiar do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a “boa aparência” exigida para os empregos excluiu os jovens e as jovens mais pobres, e este “requisito” atinge particularmente jovens negros e negras”.

Suas experiências fortemente podem influenciar de forma positivas e negativas, a partir disso questionamos essas jovens sobre suas relações com os estudantes e com os docentes. Algumas das entrevistadas mencionaram que eram alvo de piadas de cunho ofensivo e preconceituoso por parte de alguns docentes e que, inicialmente, sentiam-se reprimidas, entretanto começaram a reagir. *“No início ficávamos constrangidas e não reagimos, depois ganhamos força e não aceitávamos esses comentários e brincadeiras, até porque, elas diminuíram, pois no último período a sala era maioria mulheres”*. (Jovem 1, 22 anos)

Levando em consideração a desigualdade existente por estarem em um curso de predominância masculina, situações como estas podem causar o desligamento de muitas jovens e isso torna preocupante quando vemos principalmente falas como a Jovem 3 cita:

“...o professor falou... que não era normal as meninas terem tirado notas altas porque era uma cadeira de mecânica ...aí ele falou que se fosse um curso de nutrição...culinária...até entenderia... agora um curso de automação...Acho que isso daí foi o que revoltou mais a turma toda...” (Jovem 03, 22 anos).

Ambos discursos carregam interdiscursividades, demonstrando distinções por questões de gênero, reforçando os estereótipos impostos pelo patriarcado, desvalorizando o esforço feito por essas estudantes.

Perceba no trecho acima a distinção dentro do ritual de uma sala de aula. Dentro do processo de socialização, da infância a percorrer toda a adolescência, é formado a identidade

de gênero e, junto a isso, o ensinamento do lugar ao qual o corpo, a pessoa física, deve ocupar no mundo. Assim, desde muito cedo, os sujeitos têm seus lugares demarcados socialmente e “aceitos” para homens e mulheres. Muitos docentes reproduzem essas distinções, como foi possível constatar na análise do material coletado. Considerando as dificuldades apontadas para os grupos raciais e de gênero, esta pesquisa se dedicou a analisar a situação das jovens estudantes ao passo que compreendeu a interseccionalidade entre gênero, classe e raça as tocam subjetivamente. Esta ideia, segundo Crenshaw (2002), sugere que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

Apesar disso, uma das jovens comentou que as mulheres da sua sala passaram por algumas dificuldades em relação a um aluno, tentando sempre diminuir o mérito e capacidade nas conquistas feitas pelas mulheres da sua sala.

“...Vocês só tiram nota boa porque não fazem nada...ficam em casa o dia todo ...Ele estava falando que a gente tirava nota boa porque...[Não fazia nada] não fazia nada em casa...não fazia nada ... não trabalha e tal e ele trabalhava e era mais difícil” (Jovem 3, 22 anos). “Agora só uma coisa ou outra quando tinha aula prática alguma coisa soltavam piadinhas né: dar as meninas não para não sujar as mãos, aquelas coisinhas. Eu não ligava eu tipo, vou sim fazer a aula! O professor dizia você não vai fazer a aula. Vou sim::: E a gente fazia normalmente” (Jovem 5, 22 anos).

Fora do ambiente escolar as desigualdades e os preconceitos se mostram de forma ainda mais explícita. Por questões de gênero, as mulheres são motivo de rejeição na seleção de estágio, por exemplo. Algumas das jovens relataram que na seleção de estágio receberam perguntas que somente se relacionavam ao seu gênero e nada mais.

“Passei na primeira... na segunda... e na terceira e última só tinham três pessoas... e quando foi minha vez a primeira pergunta que ele fez foi sobre se eu tinha algum problema em trabalhar com homens...porque a maior parte do quadro de funcionários eram homens e na área que eu iria trabalhar só haviam homens... eu disse que não havia problema...mas ele insistiu novamente...fez a mesma pergunta... e eu respondi novamente que não havia problema nenhum...que se todos se respeitassem daria certo...”(Jovem 3, 22 anos)

A posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos. Mas há um fator fundamental neste processo, que são os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado de trabalho. As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediadas por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça. Novaes (2006, p.105) aborda que “No acesso ao mercado de trabalho, o “endereço” torna-se mais um critério de seleção”.

Questionadas sempre ao longo da sua trajetória sobre suas atitudes, pelos seus méritos e sobre questões de convivência com homens, muitas relataram que apesar de irem longe nas entrevistas, no final sempre um homem era escolhido para ocupar cargos em relação ao seu curso de Automação Industrial, a luta se torna constante pela quebra desses paradigmas ditados pela sociedade onde mulheres sempre são questionadas mas dificilmente vemos homens sendo punidos por suas atitudes errôneas neste âmbito do trabalho.

“Na primeira foi individual e na segunda era só com meninas [...] Bom até hoje não consegui estágio e eu acredito que sim, quando a gente terminou só tinha duas meninas mas no final todos os meninos que terminaram conseguiram estágio, às vezes ficava pensando se era o fato de eu ser mulher porque sempre me disseram que nessa área mulher sofre muito” (Jovem 1, 22 anos).

“No início foi normal porque::: é:: tinha outras mulheres também então pegou uma prova seletiva e nessa prova entrou homens e mulheres misturados então é:: eu particularmente não senti nenhuma dificuldade embora quando já tava:: como encarregada vinham funcionários de outros lugares Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul Bahia e:: eles não eram acostumado a terem mulher na liderança. Quando chegaram aqui me viram na liderança então alguns ficaram com o pé atrás mas como eu já tinha experiência na área aprendi tudo na área lá eu pude mostrar pra eles na prática que o que eu tava ordenando pra ele fazer eu sabia que eu tava falando porque eu já tinha feito e eu era capacitada pra aquilo (...)” (Jovem 03, 33 anos).

Acima, podemos observar a fala de uma das entrevistadas a qual, dentre poucas, teve a oportunidade de demonstrar que a sua capacidade cognitiva em desempenhar as funções de uma empresa no ramo da construção naval nada tem a ver com o fato dela ser mulher, mas, ainda assim, ela pode observar o olhar predominantemente machista que norteia a nossa sociedade. A partir dessas análises foi possível traçar algumas reflexões que emergiram desta pesquisa e que precisam ser consideradas.

Precisamos questionar as políticas que estão sendo usadas nessas empresas, estimular maior discussões em relação a gênero no instituto, com professores, colegas de turma, até que não existam mais discursos estereotipados e excludentes que fazem com que essas mulheres desistam muitas vezes de finalizar cursos na área de exatas, a todo momento vemos mulheres mostram-se capazes de assumir qualquer papel que quiser e demonstram a falta de fundamento desses comentários machistas e sexistas a ainda habilitar nossas instituições e também no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o primeiro passo para a mudança de conceitos estruturalmente construídos é defender uma educação questionadora e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos aqui produzidos. Diante da abordagem da teoria crítica do discurso, a qual operamos no decorrer dessa pesquisa, defendemos que é através da linguagem que se reproduz o poder social de operar alguns discursos e interpelar os sujeitos, em detrimento de outros discursos.

A referida pesquisa tem dado visibilidade aos estudos de gênero na instituição escolar, além de inserir os bolsistas e voluntários na apropriação de conhecimento referente a pesquisa científica. Através das entrevistas e experiências dessas meninas identificamos que apesar da enorme luta que tenha sido a trajetória no curso de Automação Industrial e Construção Naval, elas demonstraram realmente o desejo de continuar na área e ainda procuram espaço nesse mercado de trabalho extremamente concorrido e com cenários de distinções de gênero, preconceitos, entre outros desconfortos.

Uma educação não sexista entende que o sexo não dita como será o desempenho de um indivíduo, seja esse em uma esfera física, criativa ou educacional, uma vez que comprovada que sua desenvoltura compete ao cognitivo e não ao biológico ou a definição de um gênero. Por isso que se faz necessário o desenvolvimento de práticas educativas no combate aos discursos que favorecem à discriminação sutilmente velada dentro de uma formação de sujeitos acríticos, passivos e disciplinados pelas ideologias hegemônicas, as quais os transformam em “minorias” desassistidas e silenciadas.

Diante disso, a presente pesquisa carrega sua importância em revelar a necessidade de fortalecermos ações de núcleos de inclusão dessas mulheres nos cursos que assim desejarem, a exemplo das ações realizadas pelo Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade. Esse núcleo é produtor de discursos que apoiam jovens estudantes durante o curso técnico em Construção Naval. Apoiam a viverem suas trajetórias sem serem vítimas de discriminações e tentam, cotidianamente, fortalecer esses discursos com seu corpo docente e técnico administrativo.

O referido núcleo alia-se aos movimentos sociais, os quais são agentes das transformações e trazem consigo novos caminhos e visões dentro da cultura, política, economia e educação. Estão presentes nas ruas, organizações e nas redes de manifestações sociais. Fortalecer, portanto, a discussão com a comunidade acadêmica e possibilitar ações educativas nessa direção foi o foco principal nestes anos de pesquisa, resultado este que revelou a pertinência de pesquisas dessa natureza no IFPE, a partir das reflexões trazidas e da realidade analisada, realidade esta que muito ainda tem a avançar.

Esperamos com a conclusão desse artigo, que os relatos das estudantes concludentes do curso de Automação Industrial e Construção Naval, possa trazer visibilidade para as discussões de gênero dentro dos cursos compostos por maioria masculinas e que contribua para reflexão de professores e instituições escolares no geral, que haja abertura através desse texto para as mudanças de atitudes e um fortalecimento na demonstração de apoio para que jovens como estas possam contar também seus descontentamentos com atitudes desconfortáveis ao longo do seu curso.

REFERÊNCIAS

ALMADA, S. Estética: a revolução política dos negros. Revista Raça Brasil, edição 141, Fevereiro de 2010.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, 10 (1): 171-188, 2002.

FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. Revista de Administração de Empresas, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979 a, pp 520-526.

MOTTA, A. B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. Cadernos Pagu, Santa Catarina, n. 13, p. 191-221-140.1999.

MINELLA, L.S. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil. Cadernos Pagu, Santa Catarina, n.40, p. 95-140, jan/jun. 2013.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIO, F. (orgs.). Culturas jovens: novos mapas de afeto. RJ: Jorge Zahar Ed. 2006

Redação Carta Capital, CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) Acesso: 03 de Set de 2021. Disponível: <<https://ceert.org.br/noticias/educacao/21396/ibge- apenas-10-das-mulheres-negras-completam-o-ensino-superior>>

ZAPPA, R; SOTO, E. (1968). Eles só queriam mudar o mundo. 3a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Capítulo 29 - DOI:10.55232/1082023.29

**ARTE VISUAL COLORINDO A VIDA: A PINTURA EM
TELA COMO POSSIBILIDADE PARA O RESGATE DA
AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES EM TEMPO DE
PANDEMIA**

Maria Dos Prazeres Ferreira Lima De Macedo e Helena Aparecida Da Silva

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido com as turmas de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio, na Disciplina Eletiva, durante o período de pandemia. O Projeto “Arte Visual: Colorindo a vida”, embasado em algumas literaturas, objetivou estimular a autoestima e a criatividade, através das releituras de obras artísticas e pinturas em telas, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade integrada e harmoniosa na sociedade. As aulas aconteceram na modalidade remota e com encontros presenciais durante o 1º semestre de 2021, na EREM Profª Mª Wilza Barros de Miranda, Petrolina-PE e, nelas, foram trabalhadas a liberdade das cores da pop arte, através de pesquisas, pinturas de autorretratos e releituras de artistas preferidos que seguem a linha artística da pop arte. Assim, pretende-se apresentar e analisar esta ação didático-pedagógica que, até o presente momento, tem proposto aos estudantes a melhoria de sua autoestima e do desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

Palavras-chave: Autoestima, Criatividade, Pintura em tela, Disciplina Eletiva.

INTRODUÇÃO

A arte visual é um conjunto sensorial-de-ideias que surge no produto artístico enquanto está sendo feito e depois de pronto ao ser apresentado e apreciado pelo outro. Por meio da arte visual expressamos significados, criatividade e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Segundo a Educamundo (2017), isto ocorre porque este fazer artístico “auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas: Foco e concentração; Criatividade; Disciplina; Percepção; Senso crítico; Improvisação; Comunicação; Integração social; Imaginação”.

A pintura faz parte do Eixo Arte Visual, da disciplina Arte e, assim como os demais Eixos (dança, música e teatro) libera a subjetividade do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade integrada e harmoniosa na sociedade.

A pintura em tela é a representação visual das cores e permite ao estudante a ampliação de sua sensibilidade, do pensamento artístico e da percepção estética, da autoestima e saúde mental, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as obras.

Quando conceituamos a pintura em tela, percebemos o envolvimento de sentimentos e emoções, o que de acordo com Maturana, não possuem a mesma conotação; uma vez que, são os sentimentos que expressam emoções, como alegria, tristeza, raiva, entre outros. Já as emoções, fazem parte dos sistemas vivos e são indispensáveis à vida social. No entanto, ambas estão interligadas e são caracterizadas como fundamento básico que constitui todas as ações do ser humano.

Corroborando o conceito sobre pintura em tela, o ator Jim Carrey (2017) revela que através da arte foi salvo da depressão e afirma num mini documentário (lançado em agosto de 2017, na Plataforma Vimeo) que, a pintura é libertadora, pois o liberta do futuro, do passado, do arrependimento e da preocupação.

No atual cenário de isolamento social, em que fomos acometidos pela pandemia da covid-19, a pintura em tela tornou-se um antídoto para o resgate da autoestima dos estudantes, do mesmo modo que, a música tornou-se antídoto para a surdez de Beethoven e a escrita intimista que auxiliou Anne Frank em seu refúgio, transformou-se como base para peças teatrais. (SCARINGI, 2021). Isto porque, a pintura é um fazer que mobiliza o ser humano integralmente, propõe o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, tendo como fonte de humanização, a incorporação das três

vertentes das teorias críticas em artes: arte como forma de conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador.

Diante deste contexto, ratificamos o que nos aponta Maturana (2001, p. 130), “[...] se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção”. A arte pintura em tela possibilita a percepção das emoções expressadas na obra, pois os traços, as formas e as cores ‘falam’ muito sobre o seu artista/autor da obra, permitindo ao outro a realização de análises e releituras diversas.

Portanto, neste texto, objetiva-se refletir sobre a arte visual como possibilidade para o resgate da autoestima dos estudantes, destacando a pintura em tela como método indispensável neste processo de cura.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No início do ano de 2021, na EREM Prof^a M^a Wilza Barros de Miranda, em Petrolina-PE, ao voltarmos às aulas presenciais, em escala de rodízio de turmas, alguns dos estudantes do Ensino Médio, retornaram com a autoestima baixa, não interagiam com os colegas e não tinham perspectiva de sonhos. E foi percebido que, tais situações eram consequências do período que passaram em isolamento social, como podemos evidenciar nos excertos que serão abordados no dorso do texto: o número 1, extraído da fala da professora de Arte e Eletiva; o 2 e o 3, dos estudantes I. M. e A. C., respectivamente.

Excerto 1: *“Em meio a esta pandemia, eu vi a dificuldade deles de voltar a este ‘novo normal’ [...]. Eles voltaram tímidos, com autoestima baixa, sem confiança em si mesmo[...]E começaram a si fechar, parecendo uma conchinha”.*

Excerto 2: *“No início desse ano, foi percebido que alguns estudantes [...] estavam com a autoestima baixa e não interagiam com os colegas[...] e eu estava entre estes estudantes.”*

Diante desta realidade, surgiu na Disciplina Eletiva, o Projeto “Arte Visual: Colorindo a vida”, cujas etapas do Projeto aconteceram na modalidade presencial e remota, durante o 1º semestre letivo, utilizando a pintura em tela como produto para o resgate da autoestima dos estudantes.

Na primeira etapa, um grupo de WhatsApp foi criado e foram postados vídeos

sobre Pop Arte e alguns artistas: Romero Brito, Luciana Severo e Eduardo Lima. Posteriormente, pelo Google Meet, foram trabalhados alguns conhecimentos de elementos básicos das linguagens das artes visuais e suas manifestações artísticas; bem como, a liberdade das cores e a libertação da linguagem da Pop Arte, objetivando acionar os conhecimentos prévios e instigar os estudantes a apreciarem obras de artes.



Figura 1: Foto própria

Na segunda etapa, através do grupo de Whatsapp, os estudantes foram orientados a realizarem pesquisas de outros artistas da Pop Arte. Em seguida, escolheram um desses para apresentá-lo no grande grupo. O objetivo foi incentivar a construção de um pensamento crítico, desenvolvendo a autonomia desses.

Na Terceira etapa, numa roda de conversa virtual, através do Google Meet, os estudantes expuseram o artista escolhido e o motivo da sua escolha. Nesta aula, objetivou-se trabalhar a oralidade e o respeito ao próximo.

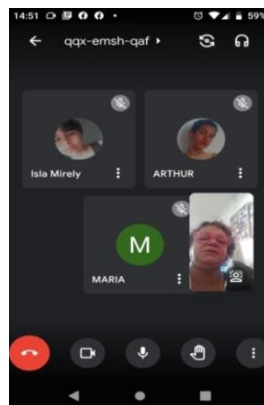


Figura 2: Arquivo da professora

Na quarta etapa, os estudantes apresentaram uma das obras do artista escolhido e a sua apreciação (cores, traços, formas e etc), observando que toda arte expressa sentimentos, emoções e criatividade.

Na quinta etapa, os estudantes fizeram a releitura das obras escolhidas e com o auxílio da professora, pintaram as telas. Nestas aulas, objetivou-se resgatar a autoestima, através dos traços, formas e cores; bem como, mostrar que todos são capazes de produzir uma obra de arte. Basta começar!



Figura 3: Arquivo da professora



Figura4: Arquivo da professora



Figura 5: Arquivo da professora

Excerto 3: *“Fazer parte deste trabalho me deixou muito feliz e com isso elevou muito a minha autoestima, pensando que poderia fazer dos meus sentimentos a minha própria arte.[...]Tenho certeza de que a arte vai está sempre presente na minha vida depois de tudo isso que a gente fez juntos.”*

Na última etapa do projeto, as obras de artes produzidas fizeram parte de uma exposição na Escola, objetivando a valorização dos trabalhos feitos, como também, da interação entre os colegas e a empatia.



Figura 6: arquivo da professora

Excerto 2: *“Quando eu entrei nesta Eletiva eu não tinha expectativas muito boas, pensei que eu não conseguiria um bom resultado em relação as telas [...], porém eu não só consegui pintar os meus quadros, como também, consegui ajudar os meus colegas da Eletiva, coisas que até então eu não me sentia capaz de fazer [...]”*

RESULTADOS

A arte revela sonhos, transmite emoções e transforma pessoas. A pintura em tela é a expressão dessa conjuntura, por esta razão, existem países que investem muito na produção artística, por reconhecem sua importância na construção social.

O Projeto Arte Visual: Colorindo a Vida foi desenvolvido sob esta perspectiva de construção social, com foco no resgate da autoestima dos jovens que foram acometidos pelo isolamento, causado pela pandemia da COVID-19. O trabalho envolveu 40 estudantes, entre 15 e 17 anos, incluindo uma jovem com deficiência intelectual e com agitação psicomotora.

Destarte, obteve-se como produto final a pintura de 50 telas que retrataram sentimentos e emoções, possibilitando a troca de experiência, a apreciação, a empatia e o respeito; assim como, a melhoria tanto da aprendizagem quanto da autoestima de mais de 60% dos estudantes envolvidos.

REFERENCIAS

Artes na educação: conheça os motivos de se aprender artes na escola. **Educamundo**, 2017. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-arte-na-escola>. Acesso em: 05 Out. 2021.

MATURANA, H.; VARELA F.J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Athena, 2001.

NUNES, BRUNELLA. Em mini documentário, Jim Carrey conta como a arte o salva da depressão. **Razões para acreditar**, 2018. Disponível em: https://razoesparaacreditar.com/jim_carrey-arte-salva-depressao/. Acesso em: 02 Out. 2021.

SCARINGI, Vanessa Cristina et al.. **Arte em tempos de pandemia: reflexões acerca do ensino e da aprendizagem da dança em ambiente virtual**. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 424-441. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74371>>. Acesso em: 01 Out. 2021.

ESCOLAS CAMPO, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDER E CONHECER

Marly Dos Santos Alves e Alberto Alexandre Alves Guerra

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o diagnóstico realizado junto as escolas campo que participaram do Programa Residência Pedagógica em 2018, no município de Acaraú no Estado do Ceará. O Programa de Residência Pedagógica é uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público. A metodologia utilizada no estudo apresentado é do tipo qualitativo e descritivo e o instrumento utilizado para coleta das informações foram documentos das escolas. Para apresentação dos dados usamos a análise de conteúdo. Para subsidiar teoricamente contamos com o aporte de autores como: Pimenta & Lima (2012), Libâneo (2004), Pereira e Baptista (2009) e outros, além de documentos da CAPES, do MEC. Os dados nos permitiram concluir que a inserção dos alunos do PRP nas escolas campo, conhecendo os documentos norteadores de suas ações, a formação dos professores que nela atuam, o resultados das avaliações que a escola participam, permitiram aos alunos conhecer a realidade da escola e não somente suas salas de aula, sendo essencial para sua inserção profissional como futuros professores da educação básica.

Palavras-chave: Escola e Comunidade, Formação Docente, Formação Continuada

INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores é parte de um processo que envolve conhecimentos, identidade, prática e compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para que isso possa acontecer um dos elementos importantes dessa formação é o momento do estágio supervisionado. É durante o estágio que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática, estabelecendo articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Portanto, a atuação no estágio possibilita que o estudante passe a assumir um papel ativo em relação ao sua formação e a sua atuação profissional.

O estágio supervisionado permite ao futuro docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. É o espaço onde ele precisa vivenciar a realidade munido das teorias que foram apreendidas ao longo do curso aliadas as práticas observadas e as experiências vividas como estudante. Além disso, o estudante também carrega com ele concepções acerca do que é ensinar e aprender, que se modificou ou vai se modificando enquanto em formação.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) explicam que “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Mas, o que temos percebido em relação aos estágios supervisionados é que eles tem se constituído de um processo burocratizado, onde professores e estudantes se limitam a discutir elementos organizacionais e deixam de refletir e analisar criticamente a respeito da sua atuação e formação.

O docente é aquele cuja atividade principal é o processo de ensino e aprendizagem, sua formação objetiva propiciar os conhecimentos e habilidades necessárias para encaminhar esse processo junto aos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Preocupados com a formação dos professores, em 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criou o Programa Residência Pedagógica (PRP), cujo objetivo principal é “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias” (CAPES, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica é uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público, além disso, o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência. Esse primeiro contato com a escola permite ao licenciando relacionar o que se aprende na universidade e realizar a leitura da realidade escolar, tornando-se importante para a formação de um professor reflexivo, pois permite a compreensão da pluralidade que existe na sala de aula. Nesse sentido conhecer a organização e a realidade escolar durante a formação profissional tornou-se fundamental (ZINKE, GOMES 2015).

A qualidade da formação de professores que atuarão na educação básica vem sendo alvo de discussões devido aos problemas e desafios dessa profissão. Por isso, conhecer a instituição de ensino, sua organização e a realidade escolar é essencial para a formação profissional do professor (ZINKE, GOMES 2015).

Refletir sobre o diagnóstico e as vivências experimentadas durante o período de estágio, segundo Pereira e Baptista (2009), é imprescindível, pois a reflexão dos dilemas encontrados na prática pedagógica em sala de aula, vivenciada pelo licenciando, tende a levar em consideração a caracterização física da escola: instalações, funcionários, corpo docente, estudantes e a comunidade envolvida com a instituição.

É a partir do diagnóstico que se estabelece uma análise mais específica sobre a realidade escolar, não sendo apenas um levantamento de dados e informações referentes à infraestrutura ou fragilidades da instituição, o diagnóstico viabiliza também a identificação das potencialidades, dos pontos fortes, e aspectos positivos da realidade escolar. Esta ação parte do princípio de diagnosticar a realidade da escola, identificando aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, estruturais e socioculturais.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os dados do diagnóstico realizado nas escolas campo do PRP 2018, descrevendo as ações de formação continuada, aperfeiçoamento profissional e organização do Projeto Político Pedagógico.

Na maioria dos relatórios de estágio supervisionado os alunos dedicam-se mais a descrever o período de regência, dedicando pouco espaço a análise da escola. Por ter participado da primeira turma do PRP como orientadora de um núcleo, acredito ser importante divulgar as ações que foram realizadas durante o programa. Sendo essencial conhecer as escolas campo que participaram e receberam os alunos residentes do PRP.

Quanto às escolhas metodológicas optou-se pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa, para a coleta de dados foi realizada a pesquisa documental, na análise dos

dados utilizou-se a análise de conteúdo.

METODOLOGIA

Quanto à escolha metodológica optou-se pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa, para a coleta de dados foi realizada a pesquisa documental, utilizando os documentos da escola. Para apresentar e analisar os dados utilizou-se a análise de conteúdo.

Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Em relação à pesquisa qualitativa, Gil (1999), explica que o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Segundo Laille & Dione (1999), por meio da análise de conteúdo, procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação.

RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa foi organizado em blocos de conteúdos a partir da coleta das informações nos documentos disponibilizados pelas escolas campos. Os dados têm como fonte os documentos das três escolas que receberam os alunos residentes do PRP núcleo Acaraú no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Sendo uma escola da rede pública municipal de ensino que oferta o Ensino Fundamental, uma escola da rede pública estadual de ensino que oferta o ensino regular, e uma escola estadual de educação profissional que oferta o ensino médio integrado a educação profissional.

A escola de Ensino Fundamental e a Escola Estadual de Educação Profissional estão localizadas na sede do município de Acaraú, e a Escola de Ensino Médio Regular fica localizada na zona rural do município.

Relação Escola e Comunidade

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva a relação com a comunidade em que a escola está localizada se dá essencialmente através das reuniões de pais e professores momento em que ocorrem também as matrículas dos alunos.

A escola realiza diversos eventos ao longo do ano nos quais há uma grande participação da comunidade. São eventos referentes a datas comemorativas, tais como: páscoa, festa junina, dia das mães, sete de setembro, além das cerimônias de formaturas do ensino fundamental anos iniciais e anos finais. A escola tem uma boa relação com a comunidade, porém essa relação não se traduz em participação da comunidade nas decisões escolar.

A escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa está localizada em uma zona rural, a relação da escola com a comunidade não é estreita, embora exista participação da comunidade em alguns eventos da escola, tais como: festa junina, dia das mães e outros.

A escola é bem avaliada pela comunidade, mas não tem nenhuma participação nas decisões da escola. A maioria dos alunos mora em comunidades isoladas da região, por isso a escola tem dificuldade em reunir a comunidade além dos horários e dias de aulas, limitando a participação da comunidade as reuniões de pais e alunos onde o foco é mais a discussão sobre o desempenho dos alunos do que qualquer outra coisa.

Na escola EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, a comunidade na qual ela está inserida vê de uma forma positiva inclusive estudantes de outras escolas da comunidade. Nessa escola existem vários projetos desenvolvidos pelos alunos que de certa forma envolvem a comunidade, como projetos sobre empreendedorismo. Os eventos da escola contam com a assistência e participação de grande parte da comunidade.

Alguns projetos possibilitam a participação da família nas ações da escola e são realizados durante todo o ano letivo. No projeto Família na Escola, as famílias dos alunos são convidadas para um momento na escola em que são discutidas atividades desenvolvidas na escola e outros assuntos relativos ao trabalho da escola; o projeto Diálogos com a Gestão é um projeto em que os alunos se reúnem com a gestão da escola e levam suas demandas, críticas e sugestões e buscam através do diálogo uma tomada de posição da gestão da escola, isso vem tornando a gestão do ensino bastante democrática; projeto como GiffoniVEST e GiffoniENEM tem como objetivo preparar os alunos para participarem de processos seletivos locais (vestibulares) e se prepararem

para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nesse projeto além dos alunos da escola a comunidade também pode se inscrever e participar das aulas.

Embora existam projetos que aproximam a comunidade da escola esses projetos não estão previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Como os projetos não estão previstos no PPP ocorre o risco desses projetos acabarem com a mudança da gestão. Também não existem pautas definidas para as reuniões, os assuntos das reuniões podem ser sobre educação, metodologia de ensino, algum anseio da comunidade.

Silva & Silva (2016) destacam que as escolas têm uma função muito importante na integração com as comunidades locais, pois os jovens dos setores mais populares são os que apresentam escolaridade mais incompleta, a trajetória escolar da maior parte desses jovens evidencia uma relação difícil com a escola que vão desde reprovações a períodos de abandono.

Corroborando com os autores, Bezerra *et. al* (2010) explica que para concretizar o processo de ensino, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Segundo o autor devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração de propostas para a melhoria da educação.

Recursos Humanos e Formação Docente

Dos 30 professores da escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva todos possuem formação para a docência. Seis professores tem como formação o curso do magistério a nível médio, mas lecionam em turmas dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com MEC o curso de magistério, que não é um curso superior, habilita apenas paratrabalhar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Dos vinte e quatro professores com nível superior somente três possuem uma pós-graduação.

A maioria dos professores dessa escola já vem atuando no magistério a mais de 10 anos, a maioria deles pertence ao quadro de servidores da prefeitura municipal de Acaraú.

Analisando as informações constantes no PPP percebe-se que os professores, possuem a qualificação mínima para a docência que é a graduação, mas poucos

buscaram a formação continuada. Além dos dados sobre a formação dos professores, verificou-se em registros da escola que lá existe uma rotatividade grande de professores, muitos nem completam quatro anos na escola.

Na escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa dos 18 professores que são lotados na escola, quatro ainda estão cursando a licenciatura, os demais já concluíram o ensino superior são lotados em sua área de formação. Nos documentos analisados não existe nenhuma informação acerca da formação continuada dos professores. O quadro de professores da escola é formado por professores jovens que ainda não possuem muita experiência com o processo ensino aprendizagem.

A EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa é uma escola de ensino médio integrado a educação profissional de tempo integral. Os professores que lecionam na escola possuem formações diferenciadas. Os professores da base comum é composta por 18 professores que lecionam as disciplinas propedêuticas do ensino médio, atuando na sua área de formação. A parte diversificada do currículo, ou seja, a parte técnica, conta com 10 professores que são graduados de acordo com o itinerário profissional ofertado pela escola. No PPP da escola não vem especificando as áreas de formação destes professores, mas que eles possuem formação necessária para o exercício da profissão, também não existe nenhum dado sobre pós- graduação dos professores da escola. A escassez de informações no PPP não permitiu saber quantos professores são servidores e quantos são contratados e/ou temporários.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 62, que dispõe de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Ainda de acordo com a LDB o seu artigo 61 distingue as categorias dos profissionais da educação assim:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996)

Segundo Dassoler (2012), o investimento na formação é ponto de partida para a melhoria da profissão e para a sua ressignificação, a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica que religa os saberes e vai ao encontro ao desenvolvimento do ser humano, o processo de formação do professor é um contínuo que molda-se no compromisso que se estabelece com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar uma vez que escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores.

Para Trancredi (1998), a aprendizagem profissional pela experiência não deve ser desprezada como uma forma de aprendizagem da profissão docente, sendo importante a reflexão crítica durante a formação, reflexão essa sobre o próprio aprendizado profissional pessoal e sobre seu envolvimento com a docência. Para o autor se essa atitude crítico-reflexiva fosse adotada como eixo de formação e de atuação dos professores, constituiria uma alternativa viável para a melhoria da qualidade do ensino.

Ações de Formação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva o PPP diz que nas reuniões dos professores ocorre à organização de projetos de formação continuada inclusive o documento fala sobre a avaliação de projetos, porém no mesmo documento não existe outra referência à formação continuada muito menos projetos sobre o assunto.

Na escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa o PPP fala que durante as reuniões haverá discussões e desenvolvimento de projetos de formação continuada, mas não existe nenhum projeto de formação continuada citado no PPP, embora vários outros projetos sejam citados.

Na escola EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa o PPP fala sobre o a formação continuada, citando vários projetos como: oficinas por disciplinas para professores; oficinas de metodologia de sala de aula/livro “aula nota dez”; oficinas dos 5 Sentos; oficinas sistemáticas; oficinas na área técnica de acordo com os cursos oferecidos na escola; incentivo aos cursos de pós-graduação, ao todo existem vinte projetos de formação continuada.

A escola possui uma grande quantidade de projetos de formação continuada

previstos no PPP, as únicas críticas em relação a formação continuada nessa escola são sobre a falta de detalhes dos projetos e falta de um plano de acompanhamento do desenvolvimento dos projetos.

A importância da formação continuada está no fato de que a formação inicial não supre todas as necessidades referentes à atividade docente uma vez que essas necessidades mudam de acordo com a realidade de cada escola sendo, portanto essencial que os professores continuem estudando e busquem a formação continuada para atualizarem os conhecimentos e aprimorar suas práticas (RODRIGUES *et al* 2017).

Segundo Wengzynski (2013) por muito tempo a formação continuada no Brasil esteve voltada para atualização de conhecimentos e/ou reciclagem de conhecimentos reduzindo assim o momento formativo e a reflexão sobre a docência, essa perspectiva gera uma separação entre teoria e prática não atendendo as necessidades reais dos professores, da escola, dos alunos e dos problemas da profissão, sendo imprescindível que sejam desenvolvidas atividades reflexivas entre os professores capaz de identificar e resolver problemas relativos à docência.

Na formação continuada o professor tem que estar apto a praticar a reflexão, deve estar aberto a novas maneiras de exercer sua profissão, modificando se necessário o modo de trabalhar os conhecimentos, a prática de refletir deve ser constante em sua formação, podendo dessa forma ter uma visão mais crítica sobre sua atuação como educador e atualizar essa visão quando necessário.

Damasceno e Santos (2016) afirma que; “[...] a formação continuada, mais que uma exigência ou um „modismo, é um direito do professor que lhe favorece a valorização profissional [...] é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política para os profissionais da educação [...]”

Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento da Escola

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva o PPP da escola foi desenvolvido para suprir as necessidades da escola, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral, promovendo ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado, e a partir deste, produção de novos conhecimentos, preocupando-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

Na E.E.M. Vicente de Paulo da Costa o PPP destaca que o trabalho e função da

escola é ensinar e fazer com que os conhecimentos sejam aplicados pelos alunos, de acordo com seus objetivos pessoais. Tem como visão ser um estabelecimento de ensino de referência para a comunidade na formação de jovens protagonistas com foco no sucesso escolar e nos valores para suprir as necessidades da sociedade, além de conscientizá-los para a importância da educação continuada em suas vidas.

Na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, no PPP prevalece a missão de oportunizar a formação de jovens empreendedores por meio de uma educação de qualidade, pautada na autonomia para aprender, fazer, ser e conviver em sociedade. A visão de futuro é ser uma escola de referência estadual na formação de jovens pró-ativos e transformadores de sua realidade, por meio da qualificação para o trabalho com foco na aprendizagem e nos valores sociais atendendo as necessidades do mundo contemporâneo. Tendo como valores, eficácia, empreendedorismo, equidade, ética, parceria transparência.

O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos de maior importância na escola, pois o mesmo diz respeito à própria organização do trabalho pedagógico que está intimamente ligado à concepção, assim como também realização e até a própria avaliação do projeto educativo, indo além de um agrupamento de planos de ensino, passando a ser uma ação intencional com um compromisso coletivamente estabelecido, planejado e vivenciado em todos os momentos. Segundo Veiga (2017) o PPP é um aparato utilizado pelas as escolas e que requerem um processo democrático para sua construção, a mesma ainda destaca que:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13)

Regimento Escolar

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, o regimento trás explicações e orientações referentes a toda organização da escola, do núcleo gestor, corpo discente, supervisão escolar, assistência psicopedagógica, apoio administrativo, secretaria escolar, refletindo também sobre a subseção dos arquivos, biblioteca, serviços gerais, cantina, conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil, calendário escolar, matrículas, atendimento dos alunos com necessidades especiais, dentre outros e assegura o ensino da escola com base na liberdade de aprender no pluralismo de ideias,

garantia da qualidade da ação educativa no respeito, valorização e vinculação de instituição, anuncia a relevância da reunião dos mesmos e orienta que aconteça ao início e fim de cada período para traçar diretrizes, analisar, avaliar e apresentar sugestões sobre o processo didático pedagógico e disciplinar e delimitar competências tais como: atuar como órgão consultivo e deliberativo, propor medidas para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem aprovar o regimento escolar, avaliar o processo de ensino-aprendizagem e assessorar a direção na elaboração do projeto pedagógico.

Na E.E.M. Vicente de Paulo da Costa, segundo o regimento a escola tem como finalidade geral ministrar o Ensino Médio de forma presencial nas modalidades regular nos turnos da manhã, tarde e noite, na sede de acordo com as possibilidades, diretriz e legislação pertinentes, desenvolvendo uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, voltada para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Corpo Docente da escola é formado por professores efetivos e de contratos temporários no exercício da docência ou afastados por motivo de licença, que são os agentes diretos do processo educativo, sendo uma de suas atribuições na execução: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, em seu regimento consta ser primeira escola profissional com nível técnico integrado ao ensino médio no município, iniciando em 2012 a oferta dos seguintes cursos: técnico em eletromecânica, técnico em massoterapia, e técnico em redes de computadores. Em 2016 passou a oferta o curso técnico em administração.

Temos ainda no currículo da escola os projetos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, que a escola trabalha, tais como: aprendizagem cooperativa, geração da paz e escola protege. Esses projetos são trabalhados de forma integral formando com a escola que protege um único projeto que atua em vários âmbitos.

O Regimento Escolar é o documento que tem como principal objetivo a orientação de todo o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, tendo ainda como principal fonte de fundamentação a legislação vigente, além de ser construído de forma democrática pela comunidade escolar (VASCONCELOS, 2017). Neste tocante é possível perceber que as escolas nas quais onde são desenvolvidas as atividades do programa de Residência Pedagógica foi possível perceber que elas se amparam legalmente nas legislações vigente para o melhor desenvolvimento dos trabalhos

buscando a sintonia com a política educacional do país, portanto cada escola apresenta seu regimento buscando o melhor desenvolvimento de ações voltadas ao ensino e aprendizagem de forma exequível e integral.

Administração da Equipe Gestora da Instituição

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, a equipe de gestão educacional é composta por um Núcleo Gestor que é responsável pela execução, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas na instituição.

Ao Diretor compete: Organizar os serviços pedagógicos da instituição, assegurando qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem; assinar os documentos relativos à escrituração escolar, juntamente com o secretário escolar; propor medidas a respeito do regime didático e disciplinar; coordenar a elaboração e execução do projeto pedagógico da instituição; promover a integração escola, comunidade e família; entre outras competências

A gestão da E.E.M Vicente de Paulo da Costa é exercida com a participação ativa e autônoma do Conselho Escolar, órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora e avaliativa, formado por gestores, pais, alunos, professores, funcionários e representantes da sociedade civil, escolhidos pelos seus pares para tomar decisões coletivas.

Na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa o núcleo gestor da escola é o órgão da administração, coordenação e controle. O núcleo gestor é composto por um diretor, três coordenadores pedagógicos, divididos entre as vertentes de ensino, aprendizado e estágio, uma secretaria escolar e uma assessora administrativa e financeira. Tendo como atribuições: participar da elaboração do projeto político pedagógico, oportunizar condições que assegurem o desempenho do trabalho docente e o pleno êxito da aprendizagem discente; como também estimular o funcionamento dos organismos colegiados, favorecendo a participação e o aperfeiçoamento das relações democráticas na escola.

A equipe gestora exerce um papel fundamental nas instituições de ensino, é possível perceber que a mesma tem condições de proporcionar ao educando e aos profissionais da educação relações intra e interpessoais com maior qualidade, para tanto oferecem alternativas inovadoras focando nos processos educativos em conjunto com a comunidade (PERIPOLLI, 2009). Além disso, é fundamental o envolvimento da equipe

gestora com os processos educacionais participativos, visando à melhoria na qualidade de ensino de suas escolas.

Resultados nas Avaliações Externas

As avaliações externas (Prova Brasil, Spaece, Enem, Pisa) que as escolas públicas vêm participando, servem como indicadores que permitem aferir os índices educacionais que os alunos estão tendo em seu aprendizado e no direito a um ensino de qualidade e assegurada.

Segundo Galvão 2015 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), a educação brasileira vem desenvolvendo políticas públicas de educação que se assemelhem as políticas educacionais globais, sendo este um dos fatores determinantes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas.

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, os índices que são mais avaliados são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os índices do SPAECE/ 2017 em Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano.

Em Língua Portuguesa o índice da escola ficou acima da média municipal, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área esta de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola.

Em Matemática a média da escola também ficou acima da média municipal, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender.

Na E.E.M Vicente de Paulo da Costa, os índices que são mais avaliados também são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, de acordo com os índices do SPAECE/ 2018 em Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ano do ensino médio.

Em Língua Portuguesa o índice da escola ficou um pouco acima da média da CREDE de Acaraú, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área está de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola.

Em Matemática a média da escola também ficou acima da média da CREDE de Acaraú, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender, ainda mais quando se trata do ensino médio.

Na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, que é uma escola de ensino profissional e que busca sempre formas de inovar no ensino, os índices que são mais avaliados são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os índices do SPAECE/ 2018 em Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ano do ensino médio.

Na Língua Portuguesa o índice da escola ficou acima da média da CREDE de Acaraú, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área está de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola com sua gestão participativa.

Em Matemática a média da escola é diferente de Língua Portuguesa que já tinha obtido uma média bem expressiva, em Matemática o índice da escola foi ainda maior e bem acima da média da CREDE de Acaraú, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender, ainda mais quando se trata do ensino médio, no entanto por na escola conter cursos voltados as áreas matemáticas, os resultados obtidos são frutos do empenho de alunos e professores em dá uma boa resposta ao trabalho que vem sendo desenvolvido na instituição.

Ao analisar os índices obtidos pelas escolas, percebeu-se que elas foram bem avaliadas e ficaram acima das médias as quais foram feitos os comparativos dos seus alunos, logo, isso significa dizer que o trabalho de ensino aprendizagem nas áreas avaliadas pelos índices se encontra em harmonia com o que se pede nos sistema educacional do país.

CONCLUSÃO

Conforme o objetivo proposto no presente trabalho, apresentamos o diagnóstico realizado nas escolas campos que participaram do programa Residência Pedagógica no ano de 2018 pertencentes ao município de Acaraú no Estado do Ceará.

Essas escolas receberam durante 18 meses os licenciandos do curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, campus Acaraú.

A análise dos documentos das escolas possibilitou descrever as ações que são realizadas no âmbito educacional, descrevendo a preocupação das escolas em organizar um trabalho consistente com a oferta de uma educação de qualidade.

Vimos que a relação escola e comunidade ainda é algo que necessita de ações que permitam o envolvimento mais participativo da comunidade nas decisões da escola e não só a participação dela nas reuniões de pais e festas comemorativas.

Quanto aos recursos humanos das escolas, o número de professores que lecionam, os documentos mostraram que as escolas vem atendendo ao que a LDB determina que os professores para atuar na educação básica devem ter formação a nível superior, além de possuir formação específica na área que atuam e que o número de professores lotados nas escolas é suficiente para atender a demanda daquela instituição.

A formação continuada em algumas escolas restringem-se aos momentos de formação interna, pequenas capacitações, não sendo ofertadas pelos sistemas ao qual estão vinculados outros tipos de formação. Na perspectiva pessoal, percebe-se que à formação continuada, ainda é algo que não se tornou uma prática dos professores dessas escolas.

Ao analisar os PPPs das escolas, foi possível verificar que eles estão atualizados e contém os dados que orientam sua construção, só não foi possível saber se ele foi uma construção coletiva ou não, conforme determina a legislação educacional.

O regimento escolar apresenta um breve histórico da fundação das escolas, definição das atribuições dos profissionais que trabalham na escola, objetivos e ao que se propõe a escola como uma instituição de ensino.

Conhecer os professores e demais profissionais que atuam na escola foi essencial para situar o papel que eles têm na formação dos alunos, do mesmo modo torna-se importante situar a gestão da escola, pois eles têm um papel essencial na administração do espaço físico e pedagógico e são atores que participaram do PRP acolhendo os residentes em seus espaços de trabalho.

Desde a década de 90 o sistema educacional brasileiro criou as avaliações externas, onde sistemas e escolas participam para aferir o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas. Portanto, as três escolas participam de avaliações externas, tendo como foco principal de resultados os componentes curriculares de Matemática e

Língua Portuguesa, cujos dados foram sintetizados nos resultados na análise. Mas, foi possível perceber que as escolas vêm conseguindo atingir resultados que estão acima da média estipulada pelo estado nessas áreas, o que demonstra o bom trabalho por elas desenvolvido.

Ao longo dos anos muitos trabalhos sobre o estágio supervisionado têm como foco apresentar informações sobre a prática dos alunos no espaço da sala de aula, mas, poucos se detêm a descrever a escola que os recebe. Portanto, ao trazer para discussão a escola campo do PRP, buscou-se mostrar o trabalho que vem sendo desenvolvido por elas, e que ficam restritos aos muros da escola.

Finalizamos acreditando que a inserção dos alunos do PRP nas escolas campo, conhecendo os documentos norteadores de suas ações, a formação dos professores que nela atuam, os resultados das avaliações que a escola participa permitiram aos alunos conhecer a realidade da escola e não somente suas salas de aula, sendo essencial para sua inserção profissional como futuros professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de Julho de 2020.

BEZERRA, Z.; SENA, F.; DANTAS, O.; CAVALCANTE, A.; NAKAYMA, L.; SANTANA, A. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*. n. 37, p. 279-291. 2010.

DAMASCENO, A. M. P.; SANTOS, M. R. C. A importância da formação inicial e continuada dos professores na educação infantil. In: Fórum Internacional de Pedagogia. 8, 2016. Imperatriz. Anais. Imperatriz: FIPED, 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LA VILLE C., DIONNE J. A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, 340 p.

LIBÂNEO, C. Organização e gestão da escola - teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2004.(papel do professor)

PEREIRA, Helenadja Mota Rios; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas, In: VII ENPEC, 2009, Florianópolis. Não paginado.

PERIPOLLI, J.O. O trabalhador das escolas do campo. Múltiplas jornadas. Ver. Fac. Educ. (Univer. Do Estado do Mato Grosso), vol 22, ano 12, n 2, p 99-114, jul/dez 2009. Disponível em em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/99_114.pdf. Acesso: 20 jul 2019.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, A. C.; SILVA, J. L. Educação popular na escola pública: uma prática educativa para transformação social. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva /Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. 2, 2016. Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: UEPB, 2016.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciênc. educ.** v. 5. n. 2, p. 71-79. 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciênciassociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, C. S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula, 18a ed. São Paulo: Libertad, 2017.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. XII Congresso Nacional de Educação. Anais.... Em: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPC, 2015.

WENGZYNSKI, C. D. A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa. 2013.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) PARA O EXERCÍCIO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Mitishaeli Leôncio da Silva Sousa e Maria Gabrielly Da Silva Gonçalves

RESUMO: O presente artigo aborda reflexões acerca da formação do Pedagogo (a) para o exercício de uma gestão democrática. Buscou-se reunir os dados com o propósito de responder ao problema central da pesquisa: Quais as contribuições do curso de pedagogia para que o gestor exerça uma gestão democrática? Abordando uma pesquisa de natureza qualitativa, realizando entrevistas estruturadas e uma semi-estruturada, com gestoras da região metropolitana da cidade do Recife. Pelos resultados obtidos, pode-se dizer que existe o conhecimento por meio das gestoras acerca da gestão democrática, entretanto, diversas problemáticas dificultam sua concretização. Além disso, foi possível inferir que o curso de Pedagogia não é suficiente para habilitar o indivíduo, tendo-se a necessidade de formações contínuas que o capacitem para atuação como gestor(a).

Palavras-chave: Gestão democrática, Formação do Pedagogo (a).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, que proporciona fundamentação e traz discussões referentes à organização e às práticas da gestão escolar. Portanto, buscamos como objetivo geral compreender as contribuições do curso de pedagogia para uma prática democrática na gestão escolar e educacional e através dos objetivos específicos, refletir se a formação em Pedagogia capacita o indivíduo para executar uma gestão democrática, e ainda analisar a percepção do gestor e do professor acerca da importância da formação pedagógica para uma gestão democrática.

Referente a categoria que compreende o conceito de gestão escolar, optamos pelo conceito de uma gestão escolar democrática. Primeiramente, é importante compreendermos o conceito de gestão escolar e gestão educacional. Segundo Santiago e Santana (2006, p.93) : “A gestão educacional compreende o campo das políticas públicas e a gestão escolar é o local em que as políticas serão realizadas”. Portanto, entendemos que à gestão educacional está atribuído o dever de articular toda a organização dos sistemas de ensino no país e a gestão escolar tem a atribuição de colocar em prática o que é empregado pela gestão educacional, aplicando as diretrizes educacionais no cotidiano escolar.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, ao relatar sobre os princípios que deverão ser ministrados no ensino, afirma que deve haver: “ VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”. Podemos observar que esse direito é constituído pela gestão educacional e deve ser efetivado na gestão escolar, isso em teoria, porque na prática, no dia a dia da vivência escolar brasileira, observamos um cenário bem diferente, portando diversas dificuldades e impasses vivenciados pela educação que limitam essa efetivação.

Buscamos fazer um recorte sobre a temática central citada anteriormente, tendo como pergunta central: Quais as contribuições do curso de pedagogia para que o gestor exerça uma gestão democrática?

No decorrer da história o curso passou por diversas transformações, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006, atualmente está sustentado em três pilares: a docência, a gestão e a pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No desenvolvimento teórico desta pesquisa, trouxemos uma discussão acerca da gestão democrática e da formação do Pedagogo (a) para execução desta. Podemos conceituar o sentido de gestão democrática a partir da definição de Souza (2009, p. 125) :

Compreendida como processo político, no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam, e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Desta maneira, infere-se que há uma espécie de poder neste processo. Contudo, tal poder não se refere à centralização, nem ao autoritarismo, mas, à ação coletiva, possibilitando uma construção participativa. Portanto, para que se concretize um envolvimento de todos os agentes que formam a escola, é necessário que exista democracia, acrescentando assim, o sentido de processo democrático. E para tal, entende-se como pilar da democracia, o diálogo, que segundo Souza (2019, p.273):

A questão de fundo é: a democracia demanda participação e disposição ao diálogo. [...] Sem diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opinião, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

A necessidade da democracia se dá na medida das diversas especificidades no ambiente escolar, e é por meio do diálogo que tais demandas são debatidas, planejando-se resoluções, com a finalidade de atender a todos, como portadores de direitos, ou seja, cidadãos. Além disso, tendo em vista que a gestão democrática é construída em conjunto, é inadmissível que não haja articulação, com os integrantes da escola, e escuta ativa, respeitando o direito de fala de todos. Vemos tal concepção na fala de Souza (2009, p.126):

Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento, às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva, de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomadas decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A partir do trabalho realizado por Mendonça e Freire (2020) onde apresentam diversos relatos de uma entrevista realizada com Paulo Freire, em 1989, quando secretário da educação., do município de São Paulo, onde o mesmo testemunhava:

Sozinhos, como equipe dirigentes, nada faremos, se não contarmos com as professoras, as diretoras, as coordenadoras pedagógicas, os educandos, seus pais, as supervisoras, as operacionais, todos, finalmente, que nas escolas e em torno delas as fazem vivas. (FREIRE e MENDONÇA, 2020, p.122)

Fica explícito, que para a concretização de uma gestão democrática, é necessária a existência da democracia nesse processo e no ambiente escolar. Freire e Mendonça (2020) afirmam que a autoridade é diferente do autoritarismo, e que nesse processo a liberdade do educando não representa agir de maneira licenciosa, ou seja, de maneira indisciplinada, desrespeitosa e desregrada. Outro ponto destacado, é a importância desta união dos sujeitos como representação da defesa pela escola pública, frente ao sucateamento existente por meio do Estado. O que reverbera a necessidade da descentralização do poder, aplicando a repartição: “Creio, porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos de enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico, não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias.” (FREIRE E MENDONÇA, 2020, p.124)

Paschoalino (2018, p.1304) nos leva a refletir acerca da manipulação realizada por uma lógica capitalista: “No bojo da pauta da descentralização e da regulação, o Estado passa a cobrar de cada instituição escolar pública a responsabilização pelos seus resultados, medidos pelo desempenho dos estudantes nas avaliações.” Frente às articulações expostas neste trabalho acerca da gestão democrática, as responsabilidades e os desafios, podemos refletir: a formação em Pedagogia, capacita o indivíduo para tal tarefa?

Batistão *et al.* (2015) discutem a política de formação do Pedagogo (a) e como este/a opera na área da gestão. Para tal, ele afirma que o papel do “Pedagogo Gestor” é de incentivar a coletividade, ou seja, estimular os agentes da comunidade escolar a participarem ativamente e de maneira consciente da realidade educacional. Batistão *et al.* (2015) reiteram que em meio a tantos desafios e compromissos que o cargo de gestor exige, existem diversos pensamentos acerca de como deve ser a formação deste profissional, não existindo uma unanimidade nesse processo. Contudo, para Batistão *et al.* (2015) alguns conteúdos são extremamente necessários na formação do Pedagogo, tais como: “ Política (tanto

relacionada a políticas públicas, como no sentido de funcionamento da sociedade), Planejamento, Gestão, Avaliação, Currículo, Ética, e Pesquisa.” Todavia, apesar da importância de tais conhecimentos para formação pedagógica do gestor, não é suficiente, vejamos a afirmação a seguir:

[...] Estes conteúdos devem compor a formação inicial, permeados obviamente pelo valor, à contínua busca pelo aprimoramento. É preciso que o estudante, bem como o egresso do curso de Pedagogia, tenha consciência de que a formação continuada em serviço e em cursos de extensão ou de qualificação, ajudarão a dar sentido tanto à formação, quanto à atuação no contexto escolar democrático que caminha em direção à democracia. [...] (BATISTÃO *et al.* 2018, p. 23885)

Outra propositiva enfatizada por Batistão *et al.* (2015) é de que as formações cooperam para uma melhor assistência pedagógica e técnica do gestor: “A formação continuada pode contribuir, uma vez que seus programas, a serem definidos, precisam responder às necessidades e interrogações da realidade educacional.” (BATISTÃO *et al.*, 2015, p.23886). Pooli e Ferreira (2017) também nos trazem reflexões acerca da formação em Pedagogia, expondo o dualismo existente entre a teoria, definida pelas DCNP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e a prática:

As DCNP são também minimalistas quando não consideram as práticas cotidianas efetivas dos Pedagogos e suas reais necessidades nas escolas. Entre elas podemos citar as mais recorrentes como preenchimento de fichas de frequência e infrequência, entrega de boletim, comunicados aos pais, e conflito entre os professores, etc. (POOLI E FERREIRA, 2017, p.27).

A afirmativa acima nos remonta a fala de Batistão *et al.* (2015) acerca da necessidade da formação contínua do Pedagogo Gestor. Em uma análise na matriz curricular do curso de Pedagogia na Paraíba, Nascimento e Mandú (2019) nos ajudam a pensar, ao tecer uma crítica acerca da formação do Pedagogo (a): “A análise da matriz curricular e das ementas nos permitiu evidenciar que a formação que o curso oferece para o campo da gestão escolar, tem um espaço reduzido, considerando que a Gestão é um dos pilares da formação do Pedagogo.” (NASCIMENTO E MANDÚ, 2019, p.59). E acrescentam:

Os achados de Barbosa (2014), quando em sua pesquisa sobre o curso de pedagogia em várias universidades no Brasil, identificou que o conteúdo de parte das ementas mais a quantidade de carga horária nos conduzem a uma formação que tende a ser simplificada e, portanto,

incapacitada de preparar o profissional para atender às especificidades demandadas pela escola, principalmente a efetivação da gestão democrática. (2019, p.59).

Os aspectos apresentados permitem compreender que a formação do pedagogo não contempla todos ou uma diversidade de conteúdos que o tornam capaz de exercer a gestão escolar ou educacional. Sendo necessário que o sujeito busque aperfeiçoamento na profissão, em formações contínuas.

METODOLOGIA

A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009, p.32) “preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. É considerada uma pesquisa de natureza básica, no desenvolvimento da pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica.

Na coleta de dados optamos pela técnica de realização de entrevistas, Silveira e Córdova (2009, p.72) definem como sendo: “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. Realizamos entrevistas semiestruturadas, realizadas através do aplicativo Google Meet, com gestoras de escolas públicas, localizadas em cidades da região metropolitana do Recife, identificadas como: G1, G2, G3, G4 e G5. O objetivo das entrevistas foi identificar as diferentes perspectivas das gestoras em relação ao tema central da pesquisa. Em um segundo momento, realizamos uma entrevista estruturada com uma professora atuante numa escola pública, a mesma está identificada como: P1. A entrevista foi realizada através do aplicativo Google Meet, com um roteiro de perguntas estruturadas, tendo como objetivo analisar a visão do professor em relação a gestão democrática e a sua efetividade na escola, além disso, buscamos também compreender a percepção da docente sobre as contribuições da formação no curso de Pedagogia para essa efetivação.

ANÁLISE DOS DADOS E DAS DISCUSSÕES

Nesta etapa do projeto, apresentamos os resultados e discussões dos dados coletados a partir de entrevistas realizadas com cinco gestoras e uma professora, residentes na região metropolitana do Recife. De acordo com a ética da pesquisa em ciências humanas e sociais, os nomes dos entrevistados serão apresentados por meio de pseudônimos: G1, G2, G3, G4, G5 e P1. Através de todos os dados coletados pelos sujeitos, podemos analisar criticamente a efetividade da gestão democrática e a formação do pedagogo(a) para esta especificidade.

Quando perguntadas acerca da existência da democratização na escola e de que forma ocorria, obtivemos unanimidade nas afirmações referentes ao conhecimento acerca da gestão democrática e de como esta deve ser exercida na prática, no âmbito escolar. Como explicitado a seguir, os entrevistados descrevem as estruturas democráticas na gestão, como: “conselho escolar”, “participação no projeto político pedagógico”, “grêmio estudantil”, “participação de pais e professores”.

G1 - “Pra quem conhece sabe, de fato ela é uma escola pequena, mas é uma escola muito democrática, mesmo antes de existir o conselho escolar, sempre foi muito importante a opinião de cada um participante. Com a criação do Conselho, a gente ampliou essa democracia, para os muros além da escola, mas internamente a gente sempre trabalhou de uma forma bem democrática, sempre consultando todo corpo escolar e foi desafiador de fato. Você sempre tem que pesar a razão e a emoção, mas a gente vem trabalhando da forma mais democrática, é claro que por mais democracia que haja, tem uma hora que o diretor tem que ter uma posição dele, porque a gente é bem democrático, a gente escuta, ouve as opiniões, mas no final a gente tem que ter uma postura bem direcionada, porque senão a gente acaba perdendo o foco.”

Neste extrato, mesmo compreendendo o sentido de gestão democrática, observamos uma certa manutenção de poder na tomada de decisões, contrariando o sentido democrático, quando afirma “tem uma hora que o diretor tem que ter uma posição dele”, ferindo o princípio do pensar na coletividade respeitando todos os sujeitos pertencentes no processo.

G2- Olha, é... tem que ser democrático né, tem que ter a participação do aluno, tem que ter a participação do professor, tem que ter participação do funcionário em todas as questões que são necessárias ter a comunidade presente, ter o corpo docente, o corpo de profissionais da escola. Existem situações que aí não cabe a escola, então quando parte pra ser questão de secretaria então existe a hierarquia, existe a ordem sim, que vem de cima, vem do prefeito, das secretarias e vem pra gente, então é uma coisa que a gente não comanda, a gente não controla, quando ele diz é assim, é assinado, é decreto, é lei, é documento, vai pro diário oficial, então a gente não tem como fazer diferente, a verdade é essa. Mas é democrático sim, as mães, os pais, os responsáveis são chamados à escola para dar opinião.

Nesse ponto de vista, percebemos que a gestão democrática funciona na escola, porém, existe um certo conformismo ou até uma falta de criticidade acerca das questões para além da organização escolar, ficando em aberto se a gestora discute tais implementações, como efetivá-las, e se não há articulação com a secretaria de educação com o corpo escolar.

De maneira resumida a G3 respondeu, sem muita especificidade, não explorando como de que forma participam de “tudo que acontece na escola”:

G3 - Sim. Nós temos inclusive conselho escolar, representante de pais e alunos, funcionários, representantes da sociedade organizada, câmeras da ativa, conselheiro tutelar, todos participam de tudo que acontece na escola.

Diferentemente na G4, se observa uma descrição minuciosa de como procede essa relação democrática entre a gestão, o conselho e os pais. O relato se diferencia dos demais, a partir do momento em que existe autonomia, liberdade, e engajamento, dos sujeitos em busca de melhoria na escola, que neste caso, “é um espaço maior”.

G4 - Olha, eu acho que tá. Eu vou dizer como é a experiência e você pontua se sim ou se não. Sempre que a gente vai fazer, a gente conversa com os pais, a gente tem uma parceria muito boa com os pais da escola. O conselho escolar da escola é muito forte, os conselheiros eles são fortes, tomam a bandeira da escola... a escola é pequena, como eu falei, né? Mas aí um grupo de conselheiros foi junto com o vereador lá pedir um espaço maior, e o negócio tá lá tramitando, né? Mas eles mesmos se organizaram e foram lá, então assim o grupo do conselho escolar da escola é muito forte, de estar mesmo presente. A gente está com crianças faltando, de estar com mães, pais ou responsáveis, eles vão lá conversar, pra poder saber o que tá acontecendo, trazem um retorno pra escola. Tudo o que a gente faz na escola é muito conversado com os professores.

Neste fragmento G5, além da gestora descrever escuta e diálogo coletivo, para tomada de decisões e necessidades, surge um novo fator: a eleição, um dos princípios democráticos, além do planejamento do projeto político pedagógico com participação de todos os segmentos da escola.

A G5: **G5** - Aqui nós fazemos questão até porque a gente tem o conselho escolar, que tem como finalidade principal democracia na escola, então, aqui só existe o conselho, mas nas outras escolas têm grêmio estudantil, por serem turmas maiores. Aqui por enquanto é só um conselho escolar, ele se dá através de democratização, porque são eleitos conselheiros de vários setores da comunidade, professores, funcionários, responsáveis pelos alunos e a própria gestão. Então tudo que acontece dentro da escola se dá a partir deste conselho, ao ter reunião se é levantado o que precisamos melhorar, por isso que tem diferentes setores para a gente saber a necessidade de cada setor. A gestão democrática acontece através também da questão do projeto político pedagógico, construído na escola, com a participação

dos diversos setores e segmentos, no momento isso acontece enquanto não acontece a votação da comunidade escolar para escolha de gestor, mas a implementação acontece na escola.

Desta vez, temos uma professora relatando sua visão como participante deste processo, a mesma destaca pontos essenciais da gestão democrática, como: Implementação do projeto político pedagógico com a participação do sujeitos, a revisitação do projeto e a liberdade de realizar tal feito, discussão acerca da administração das finanças, e reuniões para deliberação de projetos didáticos na rotina escolar, salientando a participação das crianças nesta ocasião:

PI: Na escola que abraça esse formato de gestão democrática, existe um compartilhamento de tudo que acontece na escola, então o suprimento que chega, “olha tal mês vamos receber X de suprimentos”, o que que a gente vai fazer com esse suprimento? com esse dinheiro? Então a gente senta e discute. Tem um colegiado de professores, não dá para fazer uma reunião com toda comunidade escolar mas a gente vai fazendo consultas com os outros educadores, então a gente decide isso coletivamente, isso é democracia. Sempre consultamos o conselho escolar que é composto por professores, familiares, aí as pessoas participam das decisões do que vai ser feito com esse suprimento por exemplo, a gente participa das decisões, dos projetos didáticos que vão ser desenvolvidos, nesse ponto as crianças também participam dessas escolhas sobre o que nós vamos estudar, quais os encaminhamentos que a gente vai dá acerca do que vai ser proposto para as crianças, o projeto político pedagógico da escola é construído coletivamente e é revisitado, não é um documento vamos dizer que é guardado na gaveta da secretária mas é um documento que é revisitado pelo menos 2 vezes por ano e discutido, o PPP da escola também é uma forma de gestão democrática, então a gente lá tem o costume de discutir tudo que a gente faz, discutindo nossas ações, aquilo que a gente já fez e aquilo que a gente pretende fazer em todas as instância.

De maneira geral, percebemos que existe a consciência da definição da gestão democrática, porém algumas nuances na efetivação desta, como: na tomada de decisões, escutar e discutir, mas ao fim, seguir apenas com a própria opinião e a falta de incentivo para que os sujeitos busquem melhorias para a escola. O que nos leva a refletir acerca do diálogo como um dos pilares necessários para a democracia, ou seja, sem o diálogo não existe a gestão democrática, sem o processo de democracia, que parte da escuta de todos os sujeitos pertencentes da situação, como afirma Souza (2009, p.126): [...] Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento, às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva, de todos os segmentos da comunidade escolar [...]. Em relação ao engajamento dos indivíduos nesse processo de luta.

Posteriormente, perguntamos como as gestoras reagiam quando não concordavam com as soluções dadas pela comunidade, se as decisões seriam respeitadas, se poderia haver algum meio termo ou até mesmo se tais contribuições não seriam consideradas? As gestoras responderam:

G2 - O que acontece é o democrático, a não ser que de fato seja uma coisa inviável, por exemplo um desses encontros com a comunidade uma mãe deu uma sugestão na reunião, de que a gente poderia abrir algum local para esses alunos que não tinham acesso à internet. Por exemplo, uma associação comunitária, algum salão, alguma casa, alguém sedia uma casa. Eu fiz: olhe, a sua ideia é excelente, porém, a gente não tem como fazer porque, o problema é a convocação que não é permitida, essa aglomeração que não pode. Eu tenho que ter uma sala, com quantos computadores para atender uma comunidade dessa, porque não é uma criança ou duas que estão sem acesso certo, eu tenho praticamente quase toda a escola, 50% da escola não tem acesso à internet, se é para botar no espaço maior eu chamo para a escola que tem oito salas. Aí a gente coloca cinco computadores, um dia bom desses, a prefeitura colocaria, 5 computadores em cada sala e aí a gente faria duas crianças por cada computador distante, era muito melhor botar na escola. Então quando acontece uma situação assim, a gente tem que ir pelo mínimo detalhe, explicar o porquê que não pode ser feito daquela forma. Mas todo mundo tem que se envolver e todo mundo tem que tá ciente do que tá acontecendo né, para que amanhã ou depois não diga que não foi assim.

G3 - Bom, eu vou apresentar o que tem na LDB e nas Diretrizes, e eu não vou fugir disso, e eles vão apresentar as necessidades, nós vamos alinhar o que for prioridades, a gente vai elencar, fazer uma lista do que for prioridade e as demais coisas a gente vai ajustando.

G4 - Se for voto vencido a gente faz. Agora assim, uma das coisas que eu procuro me policiar muito é pra não ir no espírito de “ah eu vou fazer porque vocês quiseram”, não, a partir do momento que não é uma opinião minha, que não é uma opinião da gestão que prevaleceu, a gente vai fazer o possível e o impossível para que essa coisa dê certo, porque é a escola, é a apresentação da escola que está sendo feita em qualquer nível de ação.

G5 - A escola funciona na coletividade e a gente vive na democracia, não é a minha opinião que prevalece. Se o grupo decidir, em certas discussões, que algo é viável a solução é o que a maioria concorda. Escola é isso, tenho que olhar as outras opiniões, gestão não é imposição, é ouvir, concordar ou discordar e respeitar a opinião, e efetivar o que a maioria concorda.

Analisando os extratos acima, vemos que a G1 articula com a opinião da mãe para a melhoria da escola, conversando de forma clara e objetiva, a situação escolar, limites, possibilidades e desafios, para que o indivíduo tenha ciência do funcionamento da escola. Isso nos remete ao que fala Souza (2009) acerca do livre acesso de informações que deve existir no processo da gestão democrática. Outra afirmativa necessária é a questão destas articulações, explorando a questão da participação dos indivíduos, do debate, da escuta, do pensar coletivo. Como exposto por Souza (2009, p. 125) :

Compreendida como processo político, no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam, e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

O que não acontece muito claramente no depoimento da G3, onde aparentemente existe uma pressão, na medida em que a gestora se utiliza de um documento para desestimular ou enfraquecer as opiniões divergentes, não demonstrando um diálogo esclarecido dos limites e das possibilidades na escola.

Nos trechos da G4 e da G5, percebemos um senso de coletividade, a preocupação com a permanência da característica democrática que é o diálogo e o respeito a essas contradições. Especificamente na G4, percebemos uma preocupação com a imagem da escola, no sentido de agir coerentemente. E é possível ter essa organização, sem um “desmantelo”, contudo para tal é necessário um boa capacitação que efetive a teoria apreendida, como destacam Taques et al (2009): “Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades [...]”.

Em seguida, indagamos as gestoras acerca das instâncias existentes no pedagógico da escola, foram fornecidas as seguintes informações:

G1- Não temos coordenador, não temos vice-diretor, só existe eu. Além de mim, temos 7 professores, uma merendeira, um serviços gerais e um administrativo, que dão um suporte na questão de matrículas, transferências e afins. Temos professores readaptados, uma trabalhando na biblioteca e outra dando suporte quando eu preciso, ou seja, é um corpo escolar pequeno.

G2- Olha, nós temos todos os segmentos. Faz um mês que chegou um supervisor escolar pros anos finais e EJA, nós não temos supervisão para anos iniciais e educação infantil. Então a gente tem a gestão, e agora nós temos o supervisor pedagógico, porque caso precise sair, uma reunião, sou convocada pela secretaria como fui essa semana, aí a escola não pode parar, ela precisa continuar caminhando, então tinha que ter uma pessoa que fosse responsável pela escola, não era só abrir a escola, então temos uma secretária e faz um mês que chegou o administrativo, que é para ficar dando suporte na documentação da escola

G3 - Coordenação pedagógica. É composta pela gestora, que sou eu, eu não tenho adjunta, uma secretária escolar, e dois coordenadores pedagógicos.

G4 -Nós estamos sem coordenador, então nos dividimos nesse papel. A gente se organizou de uma forma, eu e a vice-gestora, que eu deixo ela mais com essa função de estar ali acompanhando mais o professor. Tem as outras áreas administrativas, então eu fico mais nessa área. Mas isso não impede que um esteja nem de um lado nem de outro. A gente tem uma menina que é da secretaria e trabalha na parte burocrática, e aí a gente vai deixando. Mas tem muita coisa que empata na área pedagógica e que a gente acaba fazendo, que ela

não está imbuída disso tudo. Então, para ganharmos tempo, é mais rápido a gente ir fazendo nessa dinâmica de trabalho online.

G5 - Aqui a gente tem agora coordenador, mas a gente chama ainda de supervisor, quando não tinha, passou um bom tempo sem ter supervisão, nós tínhamos apoio pedagógico, que faz a mesma função, o mesmo papel. Então trabalhamos com gestora, vice-gestora, secretária e coordenadora pedagógica. Auxiliar para eles, só tinham quando não tinha a coordenadora ainda, mas como a coordenadora chegou, deixou de ter auxiliar pedagógica e passou só ela para a função. Quando estávamos presencial tinham auxiliares de sala, que são os estagiários, para ajudar e dar apoio com os alunos especiais, temos 7, mas com a pandemia, agora temos o AEE, que é um polo de atendimento que cuida dessas crianças, funcionando no contraturno de suas aulas.

Em todas as respostas percebemos o quadro pedagógico incompleto, e conseqüentemente uma sobrecarga aos gestores e dos demais sujeitos que compõem os cargos pedagógicos, podendo prejudicar no funcionamento da escola e comprometendo a democracia nessa relação, de ter pontos de vistas diversos, e diferentes contribuições, partindo da noção de coletividade e para isso é necessário ter todos os componentes destes postos. Poderíamos refletir também, se essa ausência poderia ocasionar uma centralização no gestor, e futuramente problemas de repartição do poder, quando este viesse a ter o apoio essencial. Taques et al (2009) exemplifica:

No enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, o diretor, ou equipe diretiva, tem impasses que dificultam seu trabalho como gestor. E, no caso do diretor centralizador, o caso fica ainda mais grave, já que será o único a analisar, propor ações e implementar os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos problemas escolares. Porém, com a gestão democrática, parte-se do princípio que, primeiro, o diretor não estará sozinho nem para decidir nem para agir. Percebam que a gestão democrática não é sinônimo de “todo mundo faz tudo”, ou “qualquer um faz qualquer coisa”. Cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações parte do coletivo. (TAQUES et al, 2009, p.4).

Reflexões acerca da formação em Pedagogia para a atuação numa Gestão democrática

Ao analisarmos as contribuições que o curso de pedagogia pode oferecer para o exercício de uma gestão escolar democrática, se torna pertinente fazer uma análise da especificidade ocupada pela gestão escolar no curso, que no decorrer da história passou por diversas mudanças e adaptações, onde à partir de 2006 com as atuais Diretrizes Curriculares

do Curso de Pedagogia passou a ser sustentado em três pilares, são eles: a docência, a gestão e a pesquisa (BRASIL, 2006) .

Considerando que a gestão é um componente de destaque e que está entre os pilares do curso, compreendemos que no decorrer do curso os alunos recebem uma bagagem de conhecimentos acerca da gestão, que poderão ser utilizados no decorrer da sua trajetória profissional, entretanto, apesar do curso ser uma área muito ampla, abrindo muitas possibilidades de atuação do pedagogo, não se restringindo apenas a atuação em sala de aula, a formação acaba mantendo a docência como parte hegemônica, se tornando prioridade. Segundo Nascimento e Mandú (2019, p.48) : “Combinado à docência, a pesquisa e a gestão se agregam para complementar a identidade do pedagogo, em uma perspectiva denominada de docência ampliada”. Ou seja, a gestão é considerada um “complemento” na formação docente, considerada um eixo formativo que habilita os educandos para atuar nesta área profissional.

Quando perguntada acerca das contribuições que o curso pode oferecer para o exercício de uma gestão democrática, a G1 afirmou o seguinte:

G1: Olha o curso ele é fundamental, até porque sem ele a gente não caminha né, tem que ter o paralelo, então curso é fundamental, todo conhecimento é fundamental para que se tenha uma prática né... O curso é fundamental, eu paguei algumas cadeiras no final do curso, paguei cadeiras de gestão, da parte administrativa, da parte de gestão escolar que realmente foi muito importante, que na época que eu assumi uma gestão de escola.

Segundo a G1, sua formação, em especial algumas cadeiras na área de gestão contribuíram de forma significativa para sua atuação, entretanto a gestora afirmou que após a formação, quando saiu do seu posto de docente para se tornar gestora:

G1: Na época eu nem dei muito valor, porque eu achava que não era a minha praia , então eu fiz porque fazia parte da minha carga de estudo... porque na época do meu curso eu realmente foquei mais na parte pedagógica, porque realmente é o que me enche os olhos, de fato eu gosto muito desse contato com crianças.

Mas quando precisou assumir a gestão escolar, a G1 nos afirmou que:

G1: Quando eu assumi a gestão da escola eu tive que voltar a estudar, voltar para os meus caderninhos, voltar para os livros antigos e pagar algumas matérias sobre gestão e estudar e me aprofundar mais de fato né... Quando eu entrei de fato na

gestão eu tive que correr atrás de material de estudo né, eu realmente busquei mais após o curso e eu ainda faço isso, eu sempre procuro estar por dentro do assunto, pois se me foi confiado eu sempre procuro fazer o meu melhor.

Através da afirmação do G1 podemos levantar uma discussão acerca da busca pelo conhecimento referente à temática de gestão escolar após a formação e também no dia a dia da prática escolar, quanto a isso, respondendo a mesma pergunta citada anteriormente, a P1 falou que :

P1: Mas assim, no meu entendimento, para que o gestor ele possa realmente desenvolver uma gestão democrática... a teoria ela é pouco ainda, porque que eu digo isso, porque a teoria é como você falou a formação ela é contínua , e aí a gente vai se constituindo, assim como a gente se constitui professor na prática com os nossos pares, a gerência democrática também passa por isso.

Portanto, de acordo com a fala da G1 e P1, podemos observar que apenas os conhecimentos referentes à gestão escolar ofertada pela formação do curso não são suficientes para que o gestor esteja preparado para o exercício de uma gestão escolar democrática, tendo em vista que a função do pedagogo, na função de gestor escolar, requer muitas atribuições que não são totalmente supridas durante a formação, para França (2013, *apud* NASCIMENTO e MANDÚ, 2019, p.50) :

A formação do pedagogo para atuar na gestão deve prever e auxiliar os mesmos a desenvolver habilidades que estejam pautadas em conhecimentos técnicos relacionados à gestão escolar, no que diz respeito às áreas pedagógicas, financeiras, culturais e administrativas.

Podemos compreender que é necessário que o pedagogo gestor possua habilidades e conhecimentos que vão além da sua formação, indo além do que é proposto em teoria e que muitas vezes é efetivado na prática do cotidiano escolar, que exige do pedagogo uma contínua qualificação para atender às diversas demandas existentes na vivência da gestão (SAVIANI, 2007 *apud* BATISTÃO *et al.*, 2015, p.23879).

Em relação a essa a busca do pedagogo por conhecimento e qualificações durante a formação e após ela, continuamente, Batistão *et al.* (2015, p.23884) destaca:

É preciso que o estudante, bem como o egresso do Curso de Pedagogia, tenha consciência de que a formação continuada em serviço e em cursos de extensão ou de qualificação ajudarão a dar sentido tanto à formação quanto à atuação num contexto escolar democrático ou que caminha em direção à democracia .

Batistão ainda ressalta a importância dos conhecimentos obtidos durante a formação para a rotina e as ações vivenciadas na rotina escolar, que estarão sempre relacionados a um ou alguns conteúdos da formação do pedagogo em sua atuação profissional. Assim, podemos afirmar que, de forma significativa a formação contribui para a atuação do pedagogo gestor em uma gestão escolar democrática, mas não consegue suprir todas as necessidades e habilidades que o pedagogo precisa para a efetivação e atuação na gestão escolar, entendemos, portanto, que a identidade desse profissional construída durante a formação, deve ser buscada também após ela, através de conhecimentos que são efetivados no dia a dia da dinâmica escolar.

Quando perguntadas acerca da importância do pedagogo (a) na figura de gestor na gestão escolar democrática, as entrevistadas responderam:

G1: Essa questão de uma gestão democrática ela é extremamente necessária porque quando você trabalha com democracia, quando você traz para trabalhar perto quem está longe, se você souber de fato trabalhar com democracia, o trabalho fica mais leve né, você passa a distribuir atribuições, você trabalha menos, você faz menos força, o segredo é esse, porque o conhecimento não é nosso, o conhecimento é para ser de fato compartilhado.

G2: Bem importante viu, porque é uma parte que a gente pode dividir, compartilhar e estar mais junto do professor. O pedagógico está mais próximo do docente e pode estar dando esse suporte, esse apoio naquilo que a gente tem certa dificuldade ou que às vezes não clareia, na verdade acho que é somar ideias, às vezes a gente tá com o pensamento bem cheio e meio perdido, o coordenador pedagógico ele faz essa ponte, ele faz esse elo.

G3: “Os pedagogos estão sempre observando a questão do ensino aprendizagem, vendo a melhor forma da criança aprender, fazendo as intervenções necessárias”

G4: “O pedagogo é importante em tudo quanto é instituição, na escola principalmente. Porque é uma profissão que tem um 'feeling' diferenciado. Eles enxergam não o que está aparente, mas o que está por trás. Então, nesse momento, se você não olhar a escola como um todo e verificar o que é que tá por perto e verificar o que é está segurando as relações, segurando os processos você ‘embarca’. E aí é o pedagogo que entra.”

G5: “ Bom, a grande parte da escola é formada por pedagogos, né? E a importância dessa profissão começou lá trás, na época do que hoje conhecemos como magistério, e quando você tem uma base bem feita e se você está aberto para mudanças, para ouvir, para aprender e não ficar achando que a sua verdade é a sua e vai ter que prevalecer, aí eu acho que as coisas se tornam difíceis, mas quando você se abre para receber crítica, para aprender o novo”.

Ao analisar a fala dos entrevistados observamos que eles explanaram suas concepções acerca do assunto em dimensões bem diferentes, os entrevistados G1 e G5 explanaram uma

abordagem acerca da importância do trabalho democrático em conjunto com a comunidade escolar para o crescimento democrático da escola, já os entrevistados G2, G3 e G4 observaram o pedagogo como o profissional que sustenta as relações na escola, dando suporte às demandas da escola em todos os quesitos, fazendo uma análise para o aprimoramento das demandas necessárias.

Podemos observar que entre as diferentes dimensões e concepções abordadas, que os entrevistados apresentaram dificuldades ao explicar suas concepções sobre a temática, observamos que alguns entrevistados abordaram o pedagogo como docente, na função de professor e não como gestor. Essa dificuldade apresentada nos remete novamente a temática de que a identidade do pedagogo é formada prioritariamente pela docência, desde sua formação durante o curso, que é quando essa identidade começa a ser construída, mesmo levando em consideração o fato de que o curso é sustentado pela docência, gestão e pesquisa, observamos que os dois últimos pilares acabam ocupando uma função auxiliadora para a docência durante o curso. Apesar da pedagogia ser uma área ampla que possibilita ao pedagogo atuar em diversas áreas, a atuação como docente atuante em sala de aula acaba sendo a maior representação da identidade deste profissional perante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises dos dados coletados, percebemos que existe o conhecimento acerca da gestão democrática, e suas características. Entretanto, nota-se um certo receio de executar esse processo democrático na gestão, demonstrando pouca confiabilidade nos sujeitos que compõem o corpo escolar, tendo como argumento o impacto das decisões na “imagem da escola”. Outro ponto importante a ser ressaltado é a resistência da repartição do poder existente no cargo de gestão, e a não assimilação de que se o processo é democrático, é necessário diálogo entre todos os sujeitos pertencentes, para que cheguem a um acordo, estando ciente de que todas as opiniões são importantes e contribuem para um processo democrático, não atribuindo o maior e único valor as inferências do gestor (a).

Referente às contribuições que o curso de Pedagogia fornece ao sujeito para o exercício da gestão democrática, chegamos a conclusão que as cadeiras do fim do curso, como: gestão escolar e a parte da gestão administrativa, servem como subsídio para o ofício do gestor (a).

Também foi possível constatar que os conteúdos estudados durante o curso se relacionam com o dia a dia escolar, contudo, compreende-se que durante a graduação existe pouca atribuição de valores aos conteúdos concernentes à gestão.

Ficou bastante evidente que os conhecimentos adquiridos durante a formação em Pedagogia, não são suficientes para a atuação gestora, tendo-se a necessidade das formações contínuas, ou seja, estar sempre em busca do conhecimento, pois a rotina escolar desperta novas necessidades e conseqüentemente novas aprendizagens, para que seja possível a atuação.

Acerca da importância do Pedagogo (a) na gestão escolar democrática, vê-se a dificuldade de identificação neste processo, e com isto podemos fazer uma crítica ao processo de ênfase na identidade do Pedagogo (a) como docente, reduzindo o debate e/ ou a visibilidade dos demais espaços e cargos que este pode ocupar, e exercer.

Vale ressaltar que compreendemos esta pesquisa como relevante e necessária para a sociedade, como forma de contribuir para o entendimento acerca da participação no processo de tomadas de decisões juntamente com o corpo escolar, para formação dos futuros educadores, explicitando a necessidade da consciência da constante busca pelo conhecimento que é e virá a ser necessário para a execução de uma qualificada e eficiente gestão democrática, quanto para a academia, incentivando reflexões acerca de que futuros gestores estão sendo construídos durante seus processos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de Jul. de 2021

Denise; CORDOVA, Fernanda. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tania; SILVEIRA, Denise (SILVEIRA org.). Métodos de Pesquisa. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.31-41.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fontes. Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.- 2º ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NASCIMENTO, Luciana Gomes Teixeira; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. A formação do pedagogo para atuar na gestão escolar: o curso de pedagogia da Universidade

Federal da Paraíba. Revista Educação e (Trans)formação. Garanhuns, v.04, n.02, p.47-61, jul/dez.2019.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão escolar na educação básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1301-1320, out/dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mKpMPBQCg6KsZH35qWJzv4C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 de Julho de 2021

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. Educar em Revista, Curitiba, n.1, p.19-37, Jul.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zmSqjyP7HfB8F6XxcLL8LNN/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 30 de julho de 2021

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez.2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v.7, n.103, p. 271-290, abr./jun.2019.

SANTIAGO, Elisangela Dias; SANTOS, Maria da Conceição de. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, v.2, n.1, p. 92-108, 2016.

TAQUES, Mariana F. *et al.* O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.fev. 2009. Curitiba. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/papel_pedagogo_gestao_seed.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2021

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO RETOMANDO OS ENSINAMENTOS DE SOCRATES PARA PENSAR SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO

Anna Guimarães

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito dos desafios da educação na época neoliberal. Para isso, se seguirá dois caminhos distintos. Por um lado, se contextualizará a educação no âmbito social e econômico contemporâneo. Por outra parte, se recorrerá a Antiguidade através do estudo de um texto de Platão no qual o filósofo elabora reflexões relativas ao processo educativo no que tange a educação dos sujeitos. Respeitando as distancias históricas não se tomará os enunciados de maneira literal, mas, se pretende destacar os ensinamentos que o texto formula e que ainda seguem vigentes. Uma vez seguidas estas duas direções se apresentará uma proposta de arte-educação tomando como exemplo o estudo de caso de uma instituição do nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Laques, Arte-educação, Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O presente escrito tem como finalidade gerar uma indagação sobre os fundamentos da educação contemporânea. Para isso o artigo se dividirá em duas partes: a primeira apresenta o panorama social e econômico atual, evitando desconectar a educação do sistema político em que se insere. A segunda, analisa o texto *Laques*, escrito por Platão, vinculando-o aos problemas da educação. Neste sentido, se realizará ainda um estudo de caso de uma instituição cultural do Nordeste do Brasil, o Centro de Arte e Cultura Portal da Serra - CEARC-, que reuniu alguns elementos da filosofia socrática mediante o desenvolvimento de políticas sociais de arte-educação.

O *Laques* é um diálogo intrinsecamente influenciado pelo pensamento de Sócrates. O tema que se discute neste diálogo é a educação de jovens e, independente da antiguidade do texto, algumas das discussões elaboradas merecem ser retomadas e atualizadas para estudar a educação na época contemporânea. O diálogo tem origem por uma preocupação de Lisímaco e Melesias. Embora ambos pertençam a famílias de prestígio de Grécia, não receberam uma boa educação na juventude e, adultos, lamentam o passado: “Disso nos sentimos envergonhados, e culpamos nossos pais de nos haver deixado à vontade quando éramos jovens, enquanto eles se ocupavam dos assuntos dos demais” (Ibid.: 179 c-d).

Isso se deve a que seus pais, que eram homens que cumpriam funções importantes na cidade. Por dedicar tantas horas a estes assuntos, não estiveram junto a seus filhos para ensinar-lhes o que sabiam. Assim se explica que tanto Lisímaco como Melesias não sejam grandes homens. É por isso que, ao pensar na educação de seus próprios filhos, não querem repetir os erros cometidos por seus pais e, portanto, o tema de sua educação é de especial interesse para eles. No entanto, por sua própria mediocridade, nem Lisímaco nem Melesias podem encarregar-se de maneira direta deste assunto.

Esta situação é a que dispara todo o desenvolvimento do diálogo, porém é importante deter-se e aprofundar para refletir sobre a atualidade deste tema. Com esta questão se problematiza a seguinte contradição: para dar uma boa educação é importante ocupar-se dos filhos e ao mesmo tempo ser um bom exemplo. Estes dois

elementos têm que estar presentes ao mesmo tempo, devido a que, se falta um deles, não se poderá dar uma boa educação.

Dado que Lisímaco e Melesias se sentem incapacitados para brindar a seus filhos uma boa educação convocam a Laques e Nicias para pedir-lhes conselhos, porque eles são dois homens públicos virtuosos e que ainda assim se ocupam de seus filhos. Como outras pessoas lhes haviam sugerido o treino no uso das armas para a educação de seus filhos, convidaram a Laques e Nicias para que apreciem o espetáculo que brinda o mestre e, assim, possam dar sua opinião. Problematiza-se, então, a seguinte questão: aprender a utilizar as armas é bom para a educação dos jovens?

Segundo Nicias, o aprendizado do uso das armas é benéfico, dado que o exercício físico pode contribuir a desenvolver as qualidades necessárias para um bom guerreiro, além de preparar para a competição e, inclusive, ser útil para a própria guerra, porque se começam a manejar armas e com isso surgem ganas de estudos mais complexos, poderão chegar a ser generais. Porém sobre tudo, esta aprendizagem é importante porque contribui a gerar certas qualidades na própria personalidade dos jovens:

“A isso somaremos uma vantagem não pequena: que este saber pode fazer a qualquer homem muito mais confiante e valente, superando-se a si mesmo. Não desdenhemos, embora possa parecer-lhes a algum de menor importância, que também da uma figura mais arrogante nas ocasiões em que o homem deve apresenta-la, com o que, graças a essa aposta atitude, parecerá mais temível a seus inimigos” (Ibid.: 182 c-d).

No entanto, quando a palavra toca a Laques, sua opinião é contrária. Para ele os verdadeiros mestres da guerra não estão dedicando-se aos espetáculos, mas que estão atuando na guerra; e lhe parece estranho que, se verdadeiramente são bons, não estejam em Lacedemônia, onde estão os melhores lutadores. Além disso, segundo ele, nenhum dos que se dedicam a ensinar nesse tipo de espetáculos demonstrou ser bom lutador quando estiveram na guerra. Ser valente, segundo Laques não se aprende com as armas. E quando um é covarde embora aprenda essa aparente técnica, o que vai conseguir é manifestar sua covardia.

Ante este dilema Sócrates é convocado para expressar sua opinião. Como afirma Foucault, “a intervenção de Sócrates vai marcar não só a renovação do tema baixo outra forma, mas, de fato, um procedimento distinto na discussão” (FOUCAULT, 2010, p. 148). O primeiro que Sócrates põe de manifesto é que não sempre a maioria tem a razão, dado que a verdade está no que opina com mais fundamento. Por isso, “se deve jogar segundo a ciência, e não segundo a maioria” (PLATÃO, 2003, p. 184 e).

Assim a intervenção de Sócrates provoca uma mudança na linearidade do texto, ao produzir uma transformação nos termos da discussão. Dessa maneira, assegura que de nada serve debater sobre um determinado tema se não se tem em conta qual é seu fundamento. Isto é, se o debate gira em torno, por exemplo, da conveniência da aprendizagem do uso de armas, a pergunta que deve ser feita deve ser: Conveniência para que? “Qual das partes da virtude vamos escolher? [...] Sem dúvida que a maioria lhes parecerá que a coragem” (Íbid.:190 d).

Por outra parte, além de exigir uma reflexão sobre os fundamentos do objeto, Sócrates destaca a necessidade de discutir sobre os fundamentos que possui o próprio sujeito que enuncia o discurso. Ao transformar o debate sobre o uso das armas em uma pergunta sobre a autoridade que tem a pessoa que opina, em lugar de seguir um caminho lineal, supõe um caminho inverso em direção aos princípios; transforma um tema externo em um tema interno.

Assim a discussão toma outro rumo. Nicias e Laques começam a responder as perguntas de Sócrates sobre a firmeza de espírito e a coragem. Estes dois personagens são homens virtuosos: o primeiro é um general de guerra e o segundo um homem público. No entanto, embora tenham valor, não conseguem definir em palavras o que seria esta virtude:

“Já não consideras tu grande coisa haver evidenciado faz pouco que nada sabes sobre o valor; mas que, embora eu também fico em tal situação, atendes só a isso e nada te vai a importar, segundo parece, que tu, junto comigo, nada saibamos daquilo cuja ciência deve possuir um homem que se acredite de algum mérito” (Íbid.: 200 a-b).

Desta forma, o texto põe de manifesto dois tipos de ignorância: a) a de Lisímaco e Melesias que são medíocres e se jugam incapazes de aprender, e a de Nicias e Laques,

no sentido de que, embora sejam virtuosos, não possam explicar com sua linguagem o que isso significa.

O texto termina com a decisão dos quatro personagens de seguir estudando, aprofundando seus conhecimentos. Assim, o diálogo demonstra que a educação implica fazer o que Sócrates fez com Nicias e Laques: mudar a direção do discurso gerando uma profundidade. Um bom mestre é, então, aquele que, como Sócrates, gera no sujeito uma inquietude de si, de maneira tal que os alunos estejam “dispostos a envelhecer aprendendo coisas” (Ibid.: 189 a).

Por mais que este texto haja sido escrito há muitos séculos, considera-se que resulta importante retomar seus ensinamentos para refletir sobre os temas da educação na atualidade. Porém, para isso, resulta necessário, em primeiro lugar, dar conta de educação no contexto histórico político específico em que se situam os problemas a indagar.

METODOLOGIA

Para o bom desenvolvimento deste escrito foi realizado um trabalho minucioso que envolveu procedimentos bibliográficos e estudo de caso. No que se relaciona a pesquisa bibliográfica foi utilizado, como sugere Gil (2007) livros e artigos científicos. Neste sentido, o marco teórico se divide em dois: em primeiro lugar se recuperou um texto de Platão escrito no século IV a. C. O referido texto se caracteriza, como o resto dos escritos platônicos deste período por “extensão breve, estrutura dramática simples, final aporético e discussão sobre um tema de ordem ético” (Platão, 2003, p. 1). O tema discutido neste diálogo é justamente a educação de jovens e, independente da antiguidade do escrito, algumas das discussões elaboradas foram retomadas, entrando em diálogo com as problemáticas da sociedade contemporânea. Para isso, se tomou outra direção e realizou-se um levantamento bibliográfico que localizou a sociedade no marco do neoliberalismo contemporâneo, evitando assim analisar a educação separada do panorama político que a sustenta.

Além disso, para estar em plena sintonia com o marco teórico se buscou contrastar os elementos teóricos com empíricos, indagando nos fundamentos, tal e como

sugere Sócrates. Para isto se realizou estudo de caso (EC), dado que, como explica Yin (2005) consiste em procedimento mais indicado quando “se colocam questões do tipo como e por que” (YIN, 2005, p. 19).

O Estudo de Caso (EC) sobre a experiência CEARC revela que a instituição mantenedora reavaliou o objeto, adaptando o projeto as novas problemáticas sociais, mediante indagação. Estas estratégias e métodos de trabalho utilizados seguiram uma fundamentação socrática, partindo das problemáticas e indagando no “para que”. Neste sentido, o EC não pretende consistir em uma receita, mas, um exemplo que pode servir de guia para o desenvolvimento de outras ações educativas e culturais.

RESULTADOS

Para compreender os desafios que atravessa hoje em dia a educação latino-americana é necessário, como sugere Guimarães (2012), no artigo *¿Cómo evitar que Machuca se convierta en Polaquito? Los desafíos de la educación ante la caída del modelo industrial y la necesidad de superación del modelo neoliberal en América Latina.*, ter em consideração as consequências da transformação do modelo de acumulação capitalista. Segundo a comentarista este processo que começou com a crise da década de ‘70, fortemente influenciado pelos Estados Unidos definiu as medidas econômicas implantadas nos países latino-americanos.

As medidas econômicas implantadas desde então, nos países latino-americanos, -baixo a força de regimes militares-, tais como a abertura da economia, a subida da taxa de interesse e o incremento do tipo de cambio, significaram o final do denominado modelo ISI (Industrialização por Substituição de Importações) (GUIMARÃES, p. 50, 2012).

A crise do referido modelo abriu espaço para o desenvolvimento do neoliberalismo. Deste modo, o novo modelo se caracteriza pelo enfraquecimento das instituições públicas e a privatização dos serviços. Neste sentido, Castel (2006) explica que as transformações pelo fim do Estado do bem-estar se deram porque estes tipos de estado implicam uma supervalorização do indivíduo dotando-o de direitos e o

considerando objeto de proteção. “Salário mínimo, proteções do direito laboral, cobertura por acidentes, por enfermidade, direito a aposentadoria, retiro, etc.” (CASTEL, 2006, p. 42). Com a crise deste sistema as condições de vida dos trabalhadores passaram a ser parte integrante de um cenário de incerteza, que por conta do desemprego, estimulam a competição entre os trabalhadores mediante um processo de individualização, gerando assim uma forte sensação de insegurança.

O desemprego massivo e a precarização das relações laborais não afetam só as diversas categorias de trabalhadores e golpeiam mais duro a base da hierarquia salarial. Levam também inúmeras disparidades, por exemplo, entre os obreiros, porém também entre executivos do mesmo nível de qualificação, um dos quais conservará o posto enquanto que o outro será afetado pelo desemprego (CASTEL, 2006, p. 57).

Este momento da crise do Estado de bem-estar que fala Castel (2006), é retratado por Bauman (2000) como a passagem da *ética do trabalho* a *estética do consumo*. Apesar das diferenças para os dois autores, o novo sistema é uma nova estratégia para a aplicação de um mecanismo de dominação que visa produção, neste caso mediante a insegurança. Assim nos anos 90, como explica Guimarães (2012) “o modelo industrial entrou em crise e os principais prejudicados com essa crise foram os trabalhadores, dado que o novo modelo já não precisa de tantos”. Tratava-se do neoliberalismo que se instalava com vigor. Bauman (2000) destaca as transformações contextualizadas no marco de dois momentos históricos: *ética do trabalho* e *ética do consumo*. A primeira, muito utilizada pelos fundamentos fordistas, se caracterizou, entre outras questões, pela intensão de difundir uma ética do trabalho, que se justificava pela necessidade de produzir corpos dóceis, indivíduos conscientes de suas funções, trabalhadores de baixo custo. Tratava-se de introduzir uma moral que estava associada a dedicação ao trabalho e a um momento histórico definido por Bauman de *Ética do trabalho*. Isto é, dado que a lógica da fábrica tem seus ritmos, suas condições e os indivíduos tendem a resistir a esta lógica, se buscou instalar uma mentalidade, uma espécie de ética do trabalho. “Essa resistência devia ser vencida com pouco remordimento como outras” (BAUMAN, 2000, p. 23).

O segundo momento que Bauman destaca está caracterizado pelo que define como *Ética do Consumo*. Este momento é significativo, embora não signifique que se tenha abandonado a velha ética ou que se tenha desconsiderado as teorias fordistas, mas, que sucedeu uma mudança que teve seu máximo desenvolvimento com o neoliberalismo, quando inclusive o conhecimento passou a ser considerado objeto de consumo, expressando-se assim na cultura do capital humano nas empresas contemporâneas.

Para Bauman, trata-se de uma nova estratégia que persegue aquele mesmo objetivo. Ou seja, segundo o autor, “o que antes se havia conseguido com sermões [...] se buscou cada vez mais com os sedutores poderes de uma cenoura” (BAUMAN, 2000, p. 40). Segundo este autor o abandono da ética do trabalho, mediante a centralidade do consumo, esteve associado as mudanças nas formas de trabalho. Para Bauman o que caracteriza os empregos na atualidade é a flexibilidade: “os empregos permanentes, seguros e garantidos são a exceção (Idem., p. 49). Porém, também se expressam mudanças em relação a concepção dos recursos humanos. Isto é, se sob a *ética do trabalho* as diferenças se marcavam pelas distintas posições hierárquicas, sob a *ética do consumo* os critérios de valorização do trabalho mudam e perdem valor. “O trabalho que não tem essa capacidade –que não oferece <satisfações intrínsecas>– carece de valor” (Idem., p. 57).

Neste novo contexto se inclui ainda uma extensão das relações globais, que implica uma transformação nos termos das relações sociais e seu conjunto. Como explica Giddens (1993) com a globalização se cria uma rede social que abarca todo o globo. Então, segundo o autor o resultado dessa ampla rede intensifica as relações sociais mediante o estabelecimento de laços que unem de maneira cada vez mais veloz lugares distantes. “Pode definir-se como a intensificação das relações sociais em todo o mundo [...] de maneira que os acontecimentos locais estão configurados por acontecimentos que ocorrem a muitos quilômetros de distancia ou vice-versa.” (GIDDENS, 1993, p. 68).

Essa nova dimensão surge como consequência do enfraquecimento do Estado Nacional, antes mencionado. Então, ao estabelecer-se novas relações entre o indivíduo e o globo, também surgem novos conflitos pela distribuição das riquezas em termos transnacionais o que exige repensar a forma em que se estuda a própria sociedade. De

maneira que, como afirma Ianni (1996), deve pensar-se nos termos de uma sociedade global, também, na forma em que se desenvolve os mecanismos de “dominação e apropriação, antagonismo e integração que anteriormente se situavam no núcleo da sociedade nacional” (IANNI, 1996, p. 116). Por isso “o conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já será sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global” (IANNI, 1996, p. 159).

Como consequência da globalização dos conflitos sociais, respaldados pelos agentes econômicos, Santos (2003) denuncia que a distribuição da riqueza é cada vez mais desigual, afirmando que uma imensa quantidade de indivíduos vive na pobreza absoluta, enquanto que um pequeno grupo se faz cada vez mais rico. “O aumento das desigualdades se deu de forma tão acelerada e tão grande que resulta possível ver as últimas décadas como uma revolta das elites” (SANTOS, 2003, p. 175).

Deste modo, Ianni (1996) afirma que as novas condições que gera o desenvolvimento da globalização, exige, por parte dos que se dedicam a explicar os fenômenos humanos, desenvolver novos conhecimentos. Ou seja, se a realidade é global não se pode seguir gerando conhecimentos que tenham como limite o Estado Nação. A contingência própria desta época desdobra nos indivíduos a competição e o individualismo, diluindo os vínculos e as redes humanas, tal como o descreve Bauman (2003). Neste contexto, a crise da educação é funcional para essa lógica de mercado, dado que a forma na qual funciona as instituições educativas contribui a gerar indivíduos acordes a este sistema de poder.

Para referir-se à globalização, Santos (2003) apresenta de forma objetiva as características que este processo coloca em evidência. Assim explica que a intensificação das “interações transnacionais” está marcada pelo aumento das “transferências financeiras”, da “informação e imagens dos meios de comunicação social” e dos “deslocamentos massivos de pessoas, sejam turistas, trabalhadores migrantes ou refugiados” (SANTOS, 2003, p. 167).

As propostas pedagógicas que tentaram resolver os problemas educativos não consideraram a dimensão social contemporânea. Neste mesmo sentido não tiveram em conta que esses mesmos efeitos que deviam ser combatidos, ao mesmo tempo, exigiam

que as estratégias para fazer frente deviam ser atualizadas e adaptadas ao novo cenário. Isto é, não perceberam que ao tentar aplicar os velhos mecanismos no novo contexto, se comete o erro que Sócrates, tantos séculos atrás, advertiu: se debate sobre o objeto sem pensar no seu fundamento, nem nos seus sujeitos.

Retomando os ensinamentos de Sócrates

Em primeiro lugar, o *Laques* colocava de manifesto a importância da participação dos pais na educação de seus filhos. Porém ao mesmo tempo, não uma participação qualquer; se trata de uma que estimule a busca pelo saber. Do mesmo modo, a medida em que o Estado assumiu a tarefa da educação, parecia que se convertia exclusivamente em uma responsabilidade pública, deixando de ser privada. Sem embargo, cada vez é mais necessário recordar aquele ensinamento do texto de *Laques*. Não se pode pôr na escola toda a responsabilidade, relativas ao que uma política educacional ampla deve ter em conta.

Em segundo lugar, Sócrates destaca a importância do mestre no processo de ensino, enfatizando não tanto os títulos, mas o exemplo e a capacidade de desenvolver virtudes nos jovens. Este tema é muito comum nas políticas públicas, dado que, por exemplo, em muitos casos se insiste no desenvolvimento de projetos de leitura; porém, não é raro que muitos professores não tenham esse hábito. Por isso resulta tão importante hoje em dia, além de estimular a que os jovens frequentem a escola, impulsar os debates sobre a importância de uma boa capacitação docente. Assim, o entende Tedesco, quando afirma que a variável chave na aprendizagem é o corpo docente, ao que se deve considerar de maneira heterogênea, devido a que os distintos casos requerem distintas estratégias. Em alguns haverá que melhorar as metodologias, em outros os conteúdos e em outros, as ferramentas técnicas; o importante é focar-se nos distintos casos específicos. “Em termos de políticas educativas, provavelmente o mais difícil é a questão docente. Para que todas as transformações nestes fatores impactem no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar ao docente ou a equipe docente” (TEDESCO, 2008, p. 28).

Em terceiro lugar, o caráter do ensino de Sócrates se relaciona com o fundamento. Isto é, transforma a pergunta pelo objeto em uma sobre o sujeito. Antes de indagar sobre o que se deve ensinar, se deve saber o para que. Este tema destacado por Sócrates resulta ser muito atual em relação ao uso das novas tecnologias. Como o revela uma pesquisa realizada pelo IPE, o 25% dos docentes argentinos consideram que as novas tecnologias são um inimigo. Esta postura implica que a rejeição é acrítica. Em nenhum momento se perguntam o por que de se rejeitar e por outro lado, sobre a possibilidade de fazer um uso que não seja prejudicial para o desenvolvimento educativo. Outro 25% dos docentes argentinos estão absolutamente de acordo com a incorporação das novas tecnologias. Porém, esta aceitação também é acrítica porque não lhes preocupa a possibilidade de que um mal uso dessas tecnologias prejudique o processo de ensino. Ignoram que, embora as tecnologias por um lado contribuem a conectividade, também podem causar exclusão y fragmentação (TEDESCO, 2008, p. 29). O resto dos docentes, segundo revelou essa pesquisa, eram indiferentes em relação ao assunto. Em nenhum dos três casos se reflexiona seriamente sobre os fundamentos desse ensino. E isso é o que, de maneira socrática, exige Tedesco: "A possibilidade de garantir o êxito depende de ir construindo socialmente uma cultura de debate público sobre estes temas, que estas questões sejam transparentes e debatidas publicamente com o máximo de informação e de rigor" (Ibid.: 30).

Na época de Sócrates, os indivíduos deviam defender-se por si mesmos em muitos casos e, além disso, eram recrutados continuamente para as guerras, logo, a coragem era uma virtude fundamental para o desenvolvimento dos homens. Por isso que a maior parte deste texto desenvolve um debate sobre valor e coragem. Atualizar o pensamento de Sócrates significa pensar quais são as virtudes que hoje em dia devem desenvolver os jovens nas condições atuais. Algumas delas poderiam ser as seguintes:

♣ A concentração: esta virtude é muito importante em una época em que existe muita informação, propagandas e o jovem necessita abstrair-se desse frenesi.

♣ A atitude crítica: esta virtude é fundamental em um contexto em que existem manipulações da opinião, por isso que resulta importante poder indagar nos discursos dos outros e deles mesmos.

♣ A expressão e exposição: cada vez os jovens são menos capazes de expressar seus próprios pensamentos, o que a larga termina gerando um desconhecimento de si mesmo, insegurança e, portanto, submissão.

♣ A criatividade: em este caso não se trata de uma criatividade superficial que possa ser somente útil ao mercado de trabalho, mas uma capacidade criativa que lhes permita mudar as situações, sobre todo as que possam oprimi-los.

♣ A auto estima: um ser humano consciente de seus valores é mais difícil de ser explorado.

♣ A solidariedade: não uma solidariedade submissa que prejudique a um em benefício do outro, mas uma forma de atuar em benefício de si e também dos outros.

♣ A capacidade de relacionar-se com o outro: no mundo atual, com a intensificação das migrações, cada vez é mais necessária a capacidade de conviver com os outros e de relacionar-se em meio das diferenças.

♣ A inquietude de si: a capacidade de auto avaliar-se e direcionar-se na vida.

De que maneira se pode desenvolver estas virtudes nos jovens? O ensino da arte pode consistir em uma boa estratégia? Para responder esta pergunta resulta de fundamental importância observar o caso CEARC.

CONCLUSÃO

A arte e a educação: o caso do CEARC

Considera-se a arte um elemento fundamental que deve ser considerado na educação dos jovens, em vistas a que adquiram virtudes fundamentais para enfrentar-se as dificuldades dos tempos que correm. No entanto, e tendo em conta os ensinamentos de Sócrates, isso não significa que qualquer forma de ensino artístico cumpra com esta tarefa. Nos últimos anos, as políticas de educação brasileiras defenderam por outorgar uma maior importância a arte. Porém, sua função não deixou de ser confusa e a nível das práticas foi muito pouco o que se avançou. Isto é, nem sequer conseguiu-se gerar um vínculo forte entre arte e demais disciplinas. Na maioria dos casos, a função não foi

além de uma atividade prazerosa no meio das obrigações do universo escolar. Isso sucede porque não se encarou essa problemática partindo da pergunta socrática: para quê?

A arte que aqui se propõe é mais que uma atividade prazerosa ou mesmo uma disciplina. É um eixo fundamental que, além de diversificar o ambiente, possa desenvolver a reflexão, a concentração, o pensamento crítico. Trata-se de uma forma de olhar o mundo para atuar nele. Esta concepção de arte implica uma mudança no próprio sujeito e não a produção de objetos. Isso é assim porque a arte no sentido amplo, como explica Nietzsche, não tem por objetivo a produção da obra de arte, mas a do artista (ESCOUBAS, 2004).

Dessa maneira, é importante o desenvolvimento de estratégias políticas e culturais que envolvam a arte como um tema central, não só a nível das disciplinas, mas a nível das práticas educativas e culturais. A proposta aqui vai além das relações de interdisciplinaridade. Em todo caso, apresenta a arte estabelecendo vínculos interinstitucionais. Um bom exemplo disso é o CEARC, que se encontra em Guaiuba, município de 23.000 habitantes, localizado no Ceará; a quarenta quilômetros da capital do estado. A instituição reúne as Secretarias de Cultura e Educação em um projeto político destinado aos jovens do município.

O espaço foi criado em 2003, funcionando como um centro cultural, destinado a brindar os elementos que permitam unir arte, cultura e educação, ao oferecer uma variada gama de atividades artísticas e culturais, cursos, espetáculos, debates, foros, conferências, cinema, oficinas de informática para os alunos da rede de ensino. Com o passo do tempo e as mudanças de governo, sofreu transformações significativas, ultrapassando inclusive crises que ameaçaram sua continuidade. Isto é assim devido o vínculo político partidário que, dependendo do que estabeleça como prioridade, pode potencializar ou limitar suas ações, alterando sua identidade. Ou seja, o custo da política de atuação ameaça a sua continuidade, o que lhe deixa na dependência do poder político local.

Neste sentido, o atual governo, em base a critérios teóricos e pesquisa, considera o CEARC um instrumento que deve ser incrementado. Deste modo, ampliou-se o objeto. Um exemplo disso é que passou a ter como foco a juventude como pode

perceber-se no documento “Programa de aprofundização pedagógico-vocacional da população estudantil do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para uma melhoria das condições de vida dos jovens de Guaiuba”:

“existe uma temporalidade na qual urge o cuidado com a formação dos sujeitos. E essa temporalidade, que em grego é denominada de *Kairós*, -o momento oportuno-, para a filosofia grega consiste nos primeiros anos da juventude. [...] Por isso, resulta de fundamental importância um acompanhamento das inquietudes destes jovens, já que, se por um lado, o sujeito pode desenvolver plenamente suas habilidades, em caso contrário, pode perder-se no ócio, que pode gerar delinquência ou acarretar outros danos de incidência social e pessoal gerando um círculo vicioso difícil de reverter”. (Documento institucional da Prefeitura Municipal de Guaiuba, 2017).

Assim, para frequentar os cursos do CEARC, não é obrigatório que os alunos estejam escolarizados, embora é certo que a maioria deles provem das escolas públicas e, desta maneira, essa ação contribui a diminuição da evasão. Além disso envolve também aqueles que terminaram os estudos e são desocupados. A maioria dos alunos provem de uma classe social pobre, de pouca ou quase nenhuma contenção. Sem embargo, em contato com a arte, conhecem outros mundos, logram converter a pobreza em riqueza, as carências em um estímulo para seguir. Ali aprendem ofícios de arte e não é raro que viagem a outras cidades, conhecendo lugares e pessoas. Estas atividades aumentam a auto estima dos alunos e suas perspectivas de futuro. Tanto é assim que muitos alunos do centro estão estudando música na universidade. Desta maneira o espaço se converteu em um estímulo para a aprendizagem, os jovens desse lugar desenvolveram ganas de seguir estudando, conhecendo sua própria cultura e, nessa aventura buscam realizar essas inquietudes, se liberam do ócio que leva a delinquência.

Para o CEARC não resulta interessante conduzir os alunos, nem priorizar os conteúdos, mas, proporcionar oportunidades que desenvolvam uma inquietude de si nos jovens. Deste modo oferecem cursos que tendem a diminuir a brecha cultural, combatendo a desigualdade por meio de uma política de democratização da arte e da cultura. A experiência do CEARC ensina que o processo educativo não pode estar dissociado da relação com outras instituições, especialmente aquelas que se dedicam ao ensino da arte como um tema central e não secundário. Não se trata de que os jovens aprendam a praticar uma arte como se fosse somente tocar um instrumento, mas, como

afirma Laques, que a arte se incorpore em sua própria subjetividade e tenda a harmonizar sua própria vida. “O homem de tal classe é um músico que conseguiu a mais bela harmonia, não na lira nem em instrumentos de jogo, mas ao harmonizar na vida real seu próprio viver com suas palavras e fatos” (Platão, 2003: 188 d).

Agora fica a pergunta: Conseguirá o CEARC garantir sua continuidade para gerações futuras em uma época em que o neoliberalismo impera com tanto vigor no sistema político brasileiro?

Terá a possibilidade de responder essa pergunta reflexivamente junto com os jovens em seus espaços públicos. O que é um passo significativo. Afinal, o verdadeiro objetivo de toda educação não é reduzir o estudante a um simples objeto que deve absorver conhecimentos alheios, mas que sempre se deve almejar a que pense por si mesmo e que este pensar o leve a uma ação transformadora da sua realidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

CASTEL, R. *La inseguridad social, ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2006.

ESCOUBAS, E. *La Filosofía Alemana del arte: Schelling, Hegel, Nietzsche*. Lima: Universidad Católica, 2004.

FOUCAULT, M. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GIDDENS, A. *Consequências da Modernidade*. Madri: Ciências Sociais Alianza, 2001.

GUIMARÃES, A.C. et al. *¿Cómo evitar que Machuca se convierta en Polaquito? Los desafíos de la educación ante la caída del modelo industrial y la necesidad de superación del modelo neoliberal en América Latina*. *Revista Apuntes sobre educación, artes y humanidades*. v. 3, p. 50, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

PLATÃO. Laques. Madrid: Gredos, 2003.

TEDESCO, J.C. Las Tics en la agenda de política educativa. Las Tics del aula a la agenda política. Buenos Aires: Editorial UNICEF – IIPE UNESCO, 2008.

YIN, R. k. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A REALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: FRUTO E REFLEXO DE UM CONTEXTO ANUNCIADO

Márcia Cristina Fragelli

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões a respeito do ensino-aprendizagem no contexto da pandemia causada pela COVID-19 e salienta a mudança de formato do ensino presencial, para o ensino remoto, as mudanças nas relações ensino- aprendizagem, professor e aluno, assim como apresenta os principais dilemas e possibilidades vivenciados em diferentes espaços, formatos e realidades neste contexto. Evidencia a falta de políticas públicas de acesso e permanência a recursos e plataformas tecnológicas e diante das mudanças na relação de trabalho, nas relações professor-aluno, escola e sociedade e o quão difícil torna-se o fazer pedagógico que do dia para a noite vivenciou uma mudança de formato (presencial para remoto) que evidenciou ainda mais uma realidade desigual e desnudada no contexto pandêmico e que reflete um panorama internacional de desigualdades e necessidade de flexibilidade e muita criatividade para vivenciarmos a metamorfose da escola e também a metamorfose do contrato social de uma escola que já não mais atende as demandas evidenciadas no contexto pandêmico. Salienta-se, também, a necessidade de reinventarmos essa escola de forma coletiva e colaborativa, pois não há receitas nesse processo de transformação que deve iniciar-se dentro do próprio contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, contexto da pandemia COVID-19, relação professor-aluno; ensino remoto

INTRODUÇÃO

Trabalho em uma instituição de ensino profissional (presencial) que estrutura os planos de trabalho dos seus cursos Técnicos por meio de unidades curriculares (competências) articuladas através do desenvolvimento de um projeto integrador que perpassa todas as *competências*, e que se estrutura a partir da apresentação de um tema gerador que será a base para o desenvolvimento dos projetos realizados ao longo do curso por cada aluno e articulados às unidades curriculares.

Os projetos dos alunos articulam-se de acordo com suas realidades e estão relacionados ao perfil de conclusão de cada curso.

Com o protagonismo dos alunos, através da realização dos diferentes projetos, visa-se romper com uma “educação bancária” e estabelecer uma “educação dialogante” onde segundo Paulo Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu -tu. Está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, P. 1980, p.93)

É importante verificar se diante dessa realidade, estruturada no trabalho estabelecido por projetos e através do diálogo, se realmente/ conforme apontado por Tardif e Moscoso (2018) o professor não é um “transmissor” de conhecimento, mas acima de tudo “um criador de possibilidades” e verificar se esse

(...) professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e por isso é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 398)

Os respectivos projetos de aprendizagem propõem vivências, experimentações e estímulo ao trabalho em equipe para a construção do conhecimento, pautado no aprender fazendo. Segundo Fernando Hernandez (1998)

Os projetos constituem um “lugar”, entendidos em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas de ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ, 1998, p. 61)

Diante de tal consideração, o trabalho por projetos evidencia a necessidade dos saberes articulados, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e políticos de forma contextualizada e significativa. Na educação profissional, os projetos aproximam as aprendizagens de situações reais e contextualizadas, onde através de ações intencionais e articuladas ao perfil de conclusão de cada curso, tem-se por objetivo reconstruir significativamente essa realidade através da *ação-reflexão- ação*.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento destes projetos considera-se três etapas fundamentais: problematização, desenvolvimento e síntese.

Na fase de **Problematização**, os alunos, com a mediação dos docentes, aprofundam e validam os Temas Geradores e identificam os desafios de aprendizagem, a partir dos quais os projetos são desenvolvidos. Após essa fase, os alunos estruturaram os planos de ação e, para tanto, torna-se necessário observar se os docentes (mediadores) lançam questões desafiadoras, como por exemplo:

- Como nos organizaremos para realizar os projetos?
- Como e onde buscaremos as informações?
- Quais recursos utilizaremos para armazenar as informações?

O **Desenvolvimento** dos projetos acontece durante cada uma das unidades curriculares que são competências e visam produzir insumos que alimentam o corpo dos projetos.

Todas as competências são desenvolvidas em articulação com a construção dos projetos e, para tanto, os docentes das respectivas unidades curriculares desenvolvem situações de aprendizagens que propiciam o desenvolvimento da competência, e que promovem subsídios para compor o projeto integrador.

Na fase de **Síntese** é apresentada a sistematização e a avaliação dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido nas etapas anteriores e é o momento onde os alunos reveem suas convicções iniciais e substituem por outras mais complexas e fundamentadas, verificando em que medida foram dadas respostas aos problemas inicialmente formulados, gerando novas e significativas aprendizagens.

A elaboração dos portfólios, pelos alunos, durante o desenvolvimento do projeto é algo fundamental pois é o local onde, segundo Hernández (1998),

(...) cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendidas durante a realização do projeto. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101).

Todos os docentes do curso, através do planejamento coletivo, buscam junto com os alunos insumos nas unidades curriculares (competências) para o estabelecimento do plano de ação durante todo o desenvolvimento do curso. Pressupõe-se para esse desenvolvimento, um trabalho colaborativo entre professores e alunos, onde ambos são protagonistas do processo em construção. A visão de homem, nesse contexto é de um sujeito ativo e em permanente construção que, através da articulação com a cultura, vivencia um processo de humanização.

O entendimento da espécie humana, nesta perspectiva, é visto diante não apenas do plano biológico, mas também do cultural e é o fio norteador da compreensão do homem diante dos seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos, pois o homem se faz no coletivo, na relação com outros homens e na relação com o contexto histórico.

Não podemos analisar a transformação da espécie humana, sem considerarmos a natureza semiótica da relação pois, nessa natureza, a palavra nomeia, classifica o mundo e revela a realidade de forma generalizada. Não podemos também desconsiderar as relações estabelecidas entre:

- Organismo x Meio
- Corpo x Mente (alma)
- Individuo x Sociedade.

É necessário superarmos essas contradições para compreendermos o ser humano singular e concreto, e que as palavras, como elementos da fala, são unidades básicas de sua consciência, visto que o processo (consciência) irá se constituindo diante de diferentes

estágios, no caso do indivíduo considerado normal. Segundo o autor Alexander Rimanovich Luria, “Vigotski partiu da posição, perfeitamente lógica para a filosofia marxista, de que a consciência, que é a "vida tornada consciente", é sempre significativa e subjetiva em suas características.” (LURIA, 1979. p. 195)

DISCUSSÃO

A experiência cultural contribui para o desenvolvimento da consciência, apontando que o ser humano passa por um duplo nascimento: o biológico e o cultural e que essas duas realidades são interdependentes, mas que é por meio do outro que ocorre o desenvolvimento do ser humano singular e concreto e que o mesmo somente é possível através da relação que a criança estabelece com o outro e com o universo cultural, ou seja, somente nos tornamos nós mesmos através dos outros e na relação estabelecida com eles e através da mediação dos signos.

O trabalho e a comunicação engendram as capacidades psíquicas superiores, levando a diferenciação do comportamento do homem e dos animais.

O processo de escolarização é extremamente importante para a apropriação dos bens culturais e para o nosso desenvolvimento que se desloca do plano natural para o simbólico, e que é transmissível no processo de aprendizagem e, a escola pode, através da produção e circulação de saberes, diminuir ou agravar o distanciamento social e cultural. Portanto, o Homem é um ser histórico e em permanente transformação e em contato com a cultura, não sendo possível estudá-lo fora desse contexto. Para Vigotski, a fala humana é diferente de linguagem, visto que os animais também a têm, mas a fala é algo estritamente humano.

Vivenciando a pandemia no contexto educacional

A realidade educacional, aqui analisada, leva em consideração a importância fundamental das interações sociais e principalmente no desenvolvimento de projetos articulados ao perfil de conclusão de cursos técnicos e que no entanto, desde o dia 17 de março de 2020, devido a pandemia estabelecida diante da COVID 19, deixamos de realizar todas as nossas atividades presenciais e iniciamos um novo e incerto processo de

ensino aprendizagem pautado no ensino remoto, também chamado de educação pandêmica e validado através da a Medida Provisória nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020

Diante dessa nova configuração, estabelecemos nossas práticas diante de inúmeros desafios, tais como:

- **Uso de ferramentas tecnológicas:**

Muitos de nossos docentes não estão acostumados com ferramentas tecnológicas e tiveram que, em curto espaço de tempo, reinventar-se. Neste contexto, conforme apontado por Gramsci

É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou – com disciplina – a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. Assim como me ocorre com esta caneta; de instrumento estranho e hostil, passou a ser, com disciplina e metodicidade, um instrumento de cópia das palavras alheias, depois se tornou instrumento para a manifestação dos meus pensamentos mais elementares e finalmente passou a ser a forma técnica de realização e expressão de minha intimidade, de minha inspiração, de minha liberdade. A caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretização da liberdade humana. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.125)

Hoje a representação do mundo de trabalho, tanto dos docentes assim como dos alunos, faz-se diante de ferramentas tecnológicas (computadores, tablets e celulares) e onde é necessário a apropriação de diferentes ferramentas visando a concretização da liberdade humana. No entanto, nossos alunos muitas vezes não possuem acesso a meios tecnológicos, assim como dados móveis condizentes com ferramentas que muitas vezes demandam planos pagos que não têm condições arcar, o que acaba acirrando um processo de distanciamento social e de alienação do processo.

- **Tempo das atividades:**

O tempo de atividades síncronas, não são os mesmos das atividades presenciais e vimos surgir aqui uma distinção peculiar entre *tempo cronos* (quantidade) e *tempo kairos* (qualidade) que assumem. Observa-se também que, diante dessa nova configuração

pandêmica, o trabalho socialmente necessário para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem de forma remota, assume novos contornos e formatos, pois antes tínhamos uma determinação do número de alunos por turma, levando-se em consideração inclusive questões de espaço físico para o estabelecimento dessas relações e hoje vemos que através da “queda das paredes” da sala de aula, um único professor pode assumir um número muito maior de alunos do que tinha antes, pois não há implicações em relação ao espaço físico necessário nas atividades presenciais e, dessa forma,

“(...) determinação do valor não é um estado de equilíbrio estático, mais um processo dinâmico, no qual tão logo é estabelecido o tempo de trabalho socialmente necessário, este já é alterado pela falência dos produtores ineficientes e pela inovação dos mais eficientes (...)”
(BOTTOMORE, 1998,, p. 387)

- **Plataformas digitais:**

As plataformas digitais trouxeram mudanças na rotina dos professores bem antes da própria pandemia, pois as instituições de ensino vêm implementando inovações tecnológicas na educação exigindo dos docentes novas habilidades e atividades.

- **Remuneração docente:**

O trabalho dos docentes é remunerado de acordo com o tempo de suas atividades com os alunos dentro de sala de aula, mas também diante do tempo utilizado para o desenvolvimento de tais atividades e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, tempo esse que é previsto em lei. No entanto, o uso de plataformas digitais pode adicionar tarefas para além das que já cumpria em suas atividades e qualquer atividade adicional deve ser considerada como tempo de trabalho e consequentemente o docente deve receber pelo trabalho extraordinário e isso significa que a instituição de ensino que passou a cobrar pelo atendimento dos alunos de forma virtual, fora da hora de aula e passou a exigir a fiscalização do acesso nessas plataformas ou qualquer outra atividade deve pagar horas extras aos docentes.

Durante a pandemia sabemos que o uso das tecnologias aumentou. O trabalho presencial, passou a ser realizado dentro das plataformas digitais, assim como as atividades do docente fora da sala de aula que passou a ter uma forma digital e não

podemos perder de vista que tarefas adicionais tem que ser remuneradas pela hora atividade, mas será que estão sendo?

Percebe-se no contexto atual que os docentes que têm mais domínio em relação às ferramentas tecnológicas estão conseguindo flexibilizar e diversificar sua prática pedagógica, e assim configuram-se mais eficientes do que outros que ainda não apresentam domínio de tais ferramentas para realizarem o processo ensino aprendizagem, muitas vezes utilizando-as de forma equivocada, com pouca diversificação de ferramentas e também num tempo de interação pouco eficiente em relação aos colegas.

- **Participação dos alunos em atividades síncronas:**

Outro grande desafio é efetivamente acompanhar a participação nas atividades, pois muitas vezes o aluno está logado, mas não necessariamente participando das aulas. A realidade de cursos técnicos, nesse contexto, que demandam muitas atividades práticas e em contato com outras pessoas ou diante de necessidades específicas, como zelar pela qualidade do desenvolvimento das mesmas, diante da impossibilidade de utilização dos espaços e infraestrutura da escola e dos campos de estágio impõe-nos inúmeras inquietações, inclusive referentes à qualidade das atividades desenvolvidas durante a construção do processo ensino aprendizagem.

- **Presencial X Remoto:**

Muitos alunos reclamam, pois inscreveram-se em cursos presenciais e agora estão diante de um formato remoto onde, muitas vezes, não estão preparados e não desejam estabelecer seu processo de construção significativa de aprendizagens contextualizadas, não percebendo no momento a oportunidade de desenvolver novas habilidades e compreensão profissional de diversificadas possibilidades profissionais.

Os projetos que previam uma atuação na sociedade estão tendo que serem reinventados, pois a forma como o plano de ação foi planejado, muitas vezes estava estabelecido com atividades práticas e contextualizadas, e agora terão que ser estabelecidos diante de uma nova configuração, tornando-se necessário realizar novos processos de problematização diante de protocolos e mudanças estabelecidos nesse mundo diferente.

- **Relação entre sujeitos e saberes:**

Percebe-se que as relações entre os sujeitos e saberes e entre saberes e saberes assume uma estrutura diferente do contexto presencial, verifica-se a mudança do que tínhamos antes, muito próximo a uma árvore do saber, para a alternância a uma configuração apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como rizoma.

A diagonal se liberta, se rompe ou serpenteia. A linha já não faz contorno, e passa entre as coisas, entre os pontos. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. São multiplicidades de massas ou de maltas, não de classes; multiplicidades anômalas e nômade e não mais normais e legais; multiplicidades de devir, ou de transformações, e já não de elementos numeráveis e relações ordenadas; conjuntos vagos, e não mais exatos, etc. (DELUZE; GUATTARI, 2012, vol.5, p. 234).

Segundo os autores, a realidade pode ser concebida como única ou em sua multiplicidade e a concepção de currículo que seguimos na maioria das escolas apoia-se na unicidade e onde os saberes são estruturados em disciplinas. No entanto, quanto trabalhamos de forma interdisciplinar ou de forma transdisciplinar tentamos romper com essa unidade.

Hoje, mais do que nunca, diante do contexto pandêmico, vivemos num mundo múltiplo, com múltiplas coisas acontecendo o tempo todo e múltiplas relações sendo estabelecidas. Inclusive no processo de ensino aprendizagem, que saem do controle, não somente do professor, mas da própria estrutura que constituía a instituição escolar, que sofre uma metamorfose e diante disso temos múltiplos conhecimentos sendo produzidos e esses conhecimentos vão se misturando entre si e interconectando-se. Esse emaranhado de elementos é apresentado por Deleuze e Guattari, como rizoma, pois é estabelecido diante de uma proliferação e espalhamento com múltiplas conexões sem centro e sem hierarquias, com conexões infinitas onde não se observa nem o começo e nem o fim.

Nessa realidade, o aprendizado dos alunos acontece sem uma hierarquia e onde a sensibilidade mobiliza o pensar.

(...) pensar é experimentar, é problematizar” (F, 124): ao mesmo tempo, levantar e criticar problemas. Na raiz do pensamento não há uma conexão de fidelidade ou de adequação, nem mesmo de identificação com o que é pensado, mas um ato, uma criação cuja necessidade implica critérios outros que não o de um objeto supostamente exterior, independente e preexistente (e esse ato e criação são paradoxais, pois não emanam, propriamente falando, do sujeito pensante (DR257). Desse ato de problematização, dessa criação problematizante depende não a verdade em sua oposição simples ao erro, mas ao teor da verdade, em outras palavras, o sentido do que pensamos (ZOURABICHVILI, 2016, p. 58)

E esse problema sensível é aquilo que leva a criar conceitos.

O percurso do aluno, diante das suas reais necessidades e estabelecido diante de sua sensibilidade, possibilitará inúmeras outras conexões, talvez não pensadas pelo professor, pois esse aluno diante de sua realidade e através das ferramentas apresentadas e que poderá utilizá-las diante de suas reais intenções estabelecerá um novo, indo além do repetido e possivelmente torna-se mais nítido perceber uma multiplicidade de currículos, assim como uma multiplicidade de processos educacionais.

- **Formação ferramental docente:**

Os docentes estão vivenciando uma nova formação em relação a como estabelecer suas práticas de acordo com a proposta pedagógica da instituição de forma remota e estão tendo que realizar formações diante das diferentes ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizadas, tais como realizarem formações ferramentais sobre:

| |
|---|
| As redes sociais como ferramenta para o processo de ensino aprendizagem |
| O ensino híbrido em tempos de quarentena |
| Microsoft Teams – nível básico |
| Microsoft Teams – nível intermediário |
| Aplicativos para aula online - Zoom |
| Ferramentas Google - Classroom |
| Ferramentas Google – Meet |
| Ferramentas google – Forms (criando jogos com o formulário do google) |
| As diferenças entre o ensino à distância e o ensino remoto |
| Aulas remotas: dicas de vídeo, luz, câmera e ação |
| Planejamento de aulas remotas |
| A sala de aula invertida como ferramenta para o trabalho remoto |
| Metodologias ativas no ensino remoto: Gamificação |
| A avaliação no ensino remoto |
| Criatividade e ensino andando juntos – aplicativo Trakto |
| O Microsoft 365 - como utilizá-lo nas aulas remotas |
| Cuidando da mente na quarentena - mindfulness |

Criando um canal no YouTube

Armazenando e compartilhando documentos na nuvem

O WhatsApp que antes era um meio de comunicação informal, agora assumiu um papel central no processo ensino aprendizagem, pois é a maneira mais democrática, rápida e de custo baixo para acessarmos todos os alunos, porém não deve ser a única. Estamos tendo que desenvolver tanto na equipe, assim como nos alunos novas competências diante da realidade e dos desafios implantados e diante das próprias características do que vem a ser a cidadania digital.

- **Mudança no espectro das relações:**

Salienta-se o fato que se antes tínhamos uma escola estruturada com toda a infraestrutura para desenvolvermos nossos cursos, hoje vivenciamos um percurso muito diferente: temos que ao invés de recebermos nossos alunos nessa escola, irmos todos os dias aos diferentes lares de nossos alunos, onde outras conexões, sem as paredes da escola são estabelecidas.

As paredes da escola caíram e estamos de certa forma abertos ao mundo é um momento de rompermos barreiras e construirmos pontes e diante dessa evidência, inúmeras outras conexões são estabelecidas, dentre elas:

- Uma nova relação entre ensino aprendizagem;
- Uma nova relação entre sujeito e saberes

A teoria do conhecimento apresentada por Marx, enfatiza dois temas epistemológicos:

(1.º) ênfase na objetividade, na realidade independente das formas naturais e a realidade relativamente independente das formas sociais em relação ao conhecimento (...) (2.º) ênfase no papel do trabalho no processo cognitivo e portanto no caráter social, irredutivelmente histórico, de seu produto: o conhecimento (BOTTOMORE, 1988, p. 374)

- Uma nova conexão entre família e escola

Antes as famílias encaminhavam seus filhos às escolas e dela esperavam que o processo ensino aprendizagem lá fosse estabelecido, hoje na verdade estão entremeados no mesmo e muitas vezes assumindo o papel de “mediadores” também do processo.

Num país com inúmeros contrastes e desigualdades como o nosso, percebe-se nesse contexto pandêmico que a diferença de acesso, permanência e diversificação de ferramentas para propiciarem o processo ensino aprendizagem, evidencia ainda mais uma sociedade de ricos e pobres, de letrados e não letrados e como explicam Karl Marx e Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã* (1991):

As ideias da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, portanto, as ideias da sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência, e por isso, pensam; na medida que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.” (MARX; ENGELS, 1991, p. 72)

Essa forma de pensar e de alienar são difundidas pelos aparelhos ideológicos do estado, dentre eles os meios de comunicação, tais como jornais, rádio, televisão, internet, redes sociais e pela própria escola.

A escola, principalmente nesse contexto pandêmico, contribui para esse processo de alienação quando não explicita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem o movimento das contradições e que a história não é uma sequência de fatos, tal como apresentada muitas vezes na sua própria estrutura curricular. É importante rompermos com essa estrutura curricular onde as disciplinas são apresentadas como “caixas” e salientarmos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade com o intuito da construção de sentidos e para que cada um perceba-se como ator desse processo.

- **Relação professor-aluno:**

A relação professor-aluno nesse contexto, não pode acontecer de forma vertical, pois pressupõem-se que todos ensinam e aprendem num processo dialogante e dialógico e, portanto, as relações têm que assumir uma nova configuração onde o aluno está no

centro do processo educativo e sua participação é ativa na construção do conhecimento, verificando-se conforme apontado por Gardner.

(...) como os estudantes e os educadores refletem sobre quais são os objetivos de sua aprendizagem, aqueles que foram cumpridos e os que não foram cobertos, onde foi focado de maneira inadequada o esforço para a aprendizagem e em que direções se torna mais promissor enfocá-lo para o futuro. Definitivamente, permite que cada aluno reconstrua seu processo de aprendizagem. (GARDNER apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 100)

Uma nova escola se anuncia

Estamos diante de uma nova concepção de escola ou da própria metamorfose da escola, que segundo o professor António Nóvoa (2020) foi preciso “Agir na urgência e pensar no futuro”, pois tornou-se necessário aproveitar esse momento de isolamento social e pensar no futuro pós *Coronavírus*, pois já sabíamos, bem antes do vírus, que esse modelo de escola estava superado e pudemos senti-lo com muita intensidade e infelizmente diante de um referencial de desigualdades de acesso, permanência, domínio entre outras inúmeras variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia de um horizonte em construção...

Estamos vivenciando um processo de metamorfose da escola, do espaço, do tempo, da organização do currículo, da maneira de fazer pedagogia e da relação entre ensino e aprendizagem. Esse processo é necessário para o século XXI e a crise nos mostrou que o processo de transformação da escola é necessário, urgente, inadiável e imprescindível.

No entanto, diante dessa necessidade, também não podemos deixar de analisar que a educação é um bem comum que se define num espaço público e que para a mesma não deixar “ninguém” de fora é necessário que as políticas públicas pensem no acesso e a democratização da internet para todos, pois se não a mesma tornar-se-á ainda mais excludente e para os poucos que têm condições de acessar a internet e banco de dados móveis que permitem as necessárias interações que se fazem diante dessa nova realidade. É necessário educar humanos, por humanos para o bem da humanidade, pois,

(...) cada homem aprende a ser homem em meio aos outros no seio da sociedade. A educação é o processo pelo qual o indivíduo se torna “ser humano”, no sentido genérico, e a aprendizagem é o meio que expande e faz alcançar o desenvolvimento. (MOLLO; MORAES, 2011, p. 25).

É necessário um olhar reflexivo e interpretativo de como as relações do homem com a cultura e a importância da escola, no processo de humanização do mesmo são questões ímpares e singulares. Hoje examino a importância do papel da escola com mais clareza e intencionalidade, principalmente na observância das relações estabelecidas intencionalmente nas linhas (políticas públicas e estruturação dos currículos) e nas entrelinhas (relações vivenciadas dentro das escolas, acesso às ferramentas tecnológicas, relação professor e aluno e relação ensino aprendizagem), como elementos norteadores da construção que se estabeleceu durante essa “Perejivanie”, onde o meu sujeito ativo e intencional se constituiu na troca com os outros sujeitos de forma presencial e virtual que me possibilitou “eu ser eu, vivendo com você e / Você ser você, vivendo comigo”. (FREIRE, 2001. p. 59), pois me fiz sujeito nas relações com os inúmeros outros, mediada pelo trabalho e pela linguagem e onde observa-se que “o homem se constitui indivíduo à medida que participa progressivamente do mundo humano. Torna-se um ser cultural porque se apropria gradualmente dos significados do seu grupo social” (MOLLO; MORAES, 2011. p. 16).

Foi possível verificar uma nova relação entre escola- aluno, aluno-aluno, aluno-docente, aluno, docente e saberes, todas elas mediadas por ferramentas tecnológicas e diante de necessidades e desafios, tais como:

- Ausência de muitos nas atividades remotas;
- Dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, tanto por parte dos alunos, como por parte dos docentes;
- Os diferentes contextos familiares (rotinas) que interferem diretamente no processo ensino aprendizagem de forma remota;
- Inúmeros desafios diante das singularidades dos casos de inclusão;
- Motivação dos docentes e discentes diante das atividades remotas;
- Equilíbrio entre a quantidade e qualidade de tempo para atividades síncronas e assíncronas;
- Acompanhamento da avaliação enquanto processo e não como produto.

Diante dessa realidade evidencia-se que não há fazer neutro, não há escola sem intencionalidade, pois o trabalho que caracteriza a essência humana é todo ele permeado pelas condições em que os homens se situam, conforme apresentado por Marx (2006):

É desnecessário acrescentar que os homens não são livres árbitros das *suas forças produtivas* — as quais são a base de toda a sua história — pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma actividade anterior. Assim, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta própria energia está circunscrita pelas condições em que os homens se encontram situados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é o produto da geração anterior. Pelo simples facto de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que lhe servem como matéria-prima de nova produção, forma-se uma conexão [*connexité*] na história dos homens, forma-se uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens, e por consequência as suas relações sociais, tiverem crescido. Consequência necessária: a história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso quer não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais não são senão as formas necessárias em que se realiza a sua actividade material e individual. (MARX, 1986, p.3)

Não podemos desconsiderar que enquanto sujeitos desse processo histórico é fundamental considerarmos na análise da escola atual as relações estabelecidas, assim como a posse das ferramentas que temos para realizá-la na sua máxima intencionalidade, para dessa forma minimizarmos processos alienantes e que levam à abismos sociais ainda mais gritantes do que os já vivenciados.

Referências:

BOTTOMORE, T. (et. all.). (1998) Dicionário do Pensamento Marxista. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1 de abril, de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020). Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2020/Mpv/mpv934.htm>. Acessado em: 11/08/2020

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.5; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª.edição) – Coleção TRANS.

FREIRE, Madalena. In: Freire, Madalena... [et al.]; Grossi, Ester Pillar (org.) *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 8ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. In: *Curso de Psicologia Geral*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. e ENGEL, F. Carta a Pável V. Annenkov (em Paris). Transcrição de Fernando A. S. Araújo, abril 2006. Publicado pela primeira vez segundo o original francês, em *La Correspondance entre M. Stassioulévitch et ses contemporains*, t. III, St.-Pétersbourg, 1912. Tradução: Eduardo CHITAS. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>>. Acesso em: 11/08/2020

MARX, K.; ENGELS. *A Ideologia Alemã (I- Feuerbach)*. 8ª, edição. Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira, editora HUCITEC, 1991, São Paulo.

MOLLO, Karina G.; MORAES, Leandro E. P. *Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais*. In: PADILHA, Anna Maria L.; OMETTO, Cláudia B. C. *Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Editora Pedro e João, 2011.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Aliança para a Educação Global*. 2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2698520140246375&id=100002652453639&extid=9vqgFyE9IB7fPLqO&d=null&vh=i>. Acesso em: 23/06/2020.

TARDIFI, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. *A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites*. In: *Cadernos de Pesquisa* v.48 n.168. São Paulo. abr/jun 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 23/06/2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. (texto original de 1928-1931).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A questão do meio em Pedologia*. *Rev. Psicologia*. v.21, n.4, p.681-701, 2010 (tx original de 1933).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Exp. Popular, 2018a (texto original de 1928-1932).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Palavra. In: VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001c (texto original de 1934).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas – Tomo 3. Madri: Visor, 1995 (texto original de 1931).

ZOURABICHVILI, François. Deleuze: uma filosofia do acontecimento – tradução e prefácio de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª. edição). Coleção TRANS.

A AÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

José Emailson Sales da Silva

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise sobre a ação docente e sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula por meio de metodologias ativas no Ensino Fundamental II em uma escola da rede privada. Para tanto, lançou-se mão de observações e de questionários com os objetivos de identificar e caracterizar os fatores e as práticas pedagógicas mediadas por docentes que utilizam as tecnologias para o ensino. Os resultados obtidos apontam a persistência de práticas de ensino expositivas e centradas na figura do docente e apresenta práticas pedagógicas voltadas para implementação do Ensino Híbrido como proposta metodológica de apropriação das tecnologias nos espaços educacionais. Salienta-se também que, existem pontos que necessitam de reflexão crítica, pois a utilização em massa de tecnologias não é a solução para os problemas educacionais enfrentados em nosso país.

Palavras-chave: Ação docente; Tecnologias da informação e Comunicação; Ensino Fundamental II; Ensino Híbrido.

Introdução

A reflexão sobre a ação docente e sobre o papel dos alunos é um passo muito importante para implantação ou promoção de mudanças nos espaços educacionais, pois são estes sujeitos, os verdadeiros agentes de transformação. Dessa forma, a reflexão das práticas apresentadas e observadas ao longo desta pesquisa é uma etapa fundamental que busca apresentar uma experiência singular no caminho pela busca de metodologias ativas atreladas ao uso de tecnologias digitais em sala de aula para inovação em educação. Em outras palavras, a reflexão sobre a apropriação de tecnologias digitais nos espaços escolares tornou-se um dos pontos altos das discussões sobre a formação humana em um âmbito geral. Discutir como incorporar as tecnologias e como utilizá-las de forma adequada é um grande desafio. Neste cenário, a ação docente nas discussões e nas práticas pedagógicas, é fundamental. Muitas das reflexões e o interesse pelo tema pesquisado surgiram das leituras e atividades de pesquisa realizadas no curso de Pós-Graduação lato sensu à distância em Tecnologias na Aprendizagem do SENAC.

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre as práticas docentes e sobre a utilização de tecnologias digitais para o ensino. Nossos questionamentos e observações tiveram como objetivos centrais: identificar os fatores positivos e negativos apontados pelos docentes quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula e caracterizar e/ou descrever práticas pedagógicas de sucesso que incluíam as tecnologias como parte de suas práticas em pelo menos um momento de ensino. Por meio destes questionamentos e observações, buscou-se apresentar os resultados de nossa pesquisa e refletir de forma crítica sobre as metodologias e modelos didáticos, em especial, sobre o Ensino Híbrido em uma escola da rede privada da Região Metropolitana do Recife.

Para melhor organização das ideias e discussões apresentadas, o artigo está organizado da seguinte forma: Em primeiro lugar, traçamos uma discussão sobre a ação docente e o uso de tecnologias, refletindo sobre a necessária inserção e sobre os papéis a serem cumpridos para práticas pedagógicas de sucesso. Em um segundo momento, apresentamos a metodologia com os instrumentos, os resultados das observações e dos questionários. Por último, traçamos as considerações finais da pesquisa e apresentamos novas possibilidades de estudos futuros sobre um tema tão novo e tão urgente nos mais diversos contextos sociais, em especial, nos espaços escolares.

Fundamentação Teórica

É preciso investir no conhecimento e socialização de práticas e seus saberes. A construção de redes de troca de experiências, memórias afetivas de ensino são um grande passo para superação do hiato entre conhecimentos acadêmicos e práticas educacionais. De acordo com o pensamento de Anne-Marie Chartier, percebe-se que a ação docente se encontra circunscrita no meio-termo (entre o saber prático e o saber teórico). Temos dois modelos antagonistas. O primeiro postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as práticas pedagógicas e escolhas didáticas. Mas é repleto de limites e fracassos. São os saberes científicos e acadêmicos, as pesquisas que pouco ou nunca consideram os profissionais que atuam na sala de aula. O segundo diz que a formação de professores se faz por meio do “ver fazer e ouvir dizer” e não se pode contar com saberes teóricos, pois não são pertinentes para a sala de aula.

Se forem os saberes práticos e as narrativas de sucesso que contribuem efetivamente para melhoria das práticas, é necessário investir no conhecimento, identificação dos discursos e socialização das vivências. São os educadores os principais agentes responsáveis pelo ensino e os grandes interessados pela divulgação e aprimoramento destes conhecimentos para efetivar práticas e construir uma identidade profissional sólida e de sucesso.

Assim, Parte-se, ainda, do pressuposto de que “[...] educação e tecnologias são indissociáveis.” (Kenski, 2007, p. 43). Tal concepção implica que para se fazer educação é necessário fazer uso de tecnologias da comunicação e da informação nos mais diversos contextos, em especial, nas instituições em que ocorre a educação escolar. A utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem cumpre um papel fundamental na construção de novos conhecimentos e permite novas formas de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem.

Estas transformações são um reflexo da introdução das novas tecnologias em nosso cotidiano. Uma contemporaneidade marcada pelo ritmo acelerado de troca de informações e circulação de conhecimentos, que vão de encontro ao modelo ultrapassado de educação focada na transmissão de conteúdos por meio de aulas expositivas e que prezam, apenas, pelos resultados alcançados. Processos, muitas vezes, focados na figura do professor e na memorização de fórmulas e textos para resolução de atividades sem articulação com as atividades da vida prática, ou seja, o conhecimento é superficial e os alunos, muitas vezes, não conseguem acomodar e ressignificar os conhecimentos. A

utilização das tecnologias nos espaços escolares não é a tábua de salvação para os mais variados problemas e desafios da educação atual. As tecnologias não cumprem o papel de redenção para desafios tão grandes somados aos fatores internos e externos. Seria ingênuo pensar que apenas fazendo uso destes recursos conseguiríamos resolver os mais diversos problemas.

Se a utilização não é solução. Então, por que fazer uso de tecnologias na educação? Podem-se elencar diversas contribuições das tecnologias da comunicação e da informação para melhoria da qualidade dos processos educacionais, porém é preciso ter em mente que a discussão entre os fatores positivos e negativos não se aplicam a todos os contextos educacionais e a todos os profissionais envolvidos. São inúmeras realidades e necessidades diferentes. Existem escolas que contam com uma grande quantidade de equipamentos em que os alunos têm seu computador pessoal e escolas onde os alunos têm poucos equipamentos, que precisam ser rodiziados com um grande número de alunos.

Tomando por base este pressuposto, nosso estudo busca refletir sobre as práticas pedagógicas de ensino e a utilização de tecnologias da informação e comunicação, analisando as narrativas de saberes práticos como elemento de construção da identidade profissional do educador e práticas pedagógicas bem-sucedidas de ensino por meio das TICs no Ensino Fundamental II.

O papel dos docentes e a utilização das TICs

Pierre Lévy (1999) sobre as mutações da educação aponta a necessidade de mudança nos atuais paradigmas educacionais. “A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa” (p. 172). Neste tipo de aprendizagem, o professor deixa de ser o centro dos processos pedagógicos e a difusão de conhecimentos e sua memorização para realização de atividades não são mais pertinentes. “O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo” (ibidem, p. 172). Ou seja, os processos de ensino e aprendizagem sofrem mudanças significativas para se aproximarem da nova dinâmica do saber como inteligência coletiva. Alunos e professores aprendem juntos e compartilham simultaneamente suas experiências com as informações e o conhecimento.

Neste cenário, a importância da ação docente foi reduzida? Perdeu o seu lugar para as tecnologias? De forma alguma, muito pelo contrário, a ação docente é ressignificada e passa a desempenhar uma função cada vez mais necessária. Os alunos

são incentivados a desenvolver habilidades e competências para buscar os conhecimentos e aprender a aprender. Estes incentivos são mediados por um profissional atento aos processos e com um olhar diversificado e orientado às necessidades de cada um, evidenciando-se uma característica básica: a personalização com base nos diferentes ritmos de aprendizagem.

Na implementação do Ensino Híbrido, o papel do professor precisa estar bem direcionado e planejado para que as tecnologias sejam inseridas com sucesso. Para Lima e Moura *In* Bacich, Neto e Trevisani (2015): “O uso de tecnologias serve como combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar ao aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva” (p. 90). Para tanto, a ação docente deixa de ser o centro dos processos de ensino e os professores tornam-se mediadores e orientadores, ou seja, auxiliam os alunos na busca por conhecimentos e organização das tarefas sugeridas. Já os alunos, migram para o centro dos processos e gozam de relativa autonomia para escolher que caminhos podem trilhar dentro de seus ritmos, desde que cumpram parte dos conteúdos curriculares.

O estranho familiar

As tecnologias digitais de comunicação e informação já fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes nos mais diversos espaços e contextos. As escolas não poderiam estar fora destas mudanças e da inserção de novas tecnologias, pois estas entraram nos espaços e precisam ser familiarizadas nas salas de aula por meio das atividades pedagógicas. Segundo Kenski (1999): “Em educação, as tecnologias eletrônicas de comunicação funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas, a maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino”. Quando a autora menciona que já estão presentes nas atividades educativas, mas que a maioria se encontra fora das classes regulares de ensino. Quer dizer que as tecnologias ainda não se encontram nas salas de aula para realização de atividades pedagógicas por diversos fatores, sejam estes internos ou externos, políticos, econômicos ou, mesmo, de ordem pedagógica e filosófica.

A utilização de tecnologias e recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem se faz cada vez mais presentes no cotidiano das escolas e nas práticas

pedagógicas dos docentes. O uso das TICs proporciona novas descobertas e a construção de uma nova forma de aprendizado. Para que o uso e as boas práticas sejam disseminados, os discursos docentes e as boas práticas são um bom caminho de socialização e implementação sustentável do uso de tecnologias dentro do espaço escolar. Para além do livro didático, os docentes precisam incluir diferentes recursos e materiais didáticos para tornarem as aulas mais lúdicas e significativas. Sobre o uso dos computadores, Valente (1991) afirma:

O computador é um meio didático: assim como temos o retroprojeter, o vídeo, etc, devemos ter o computador. Nesse caso o computador é utilizado para demonstrar um fenômeno ou um conceito ser passado ao aluno. De fato, certas características do computador como capacidade de animação, facilidade de simular fenômenos, contribuem para que ele seja facilmente usado na condição de meio didático.

Para Sánchez (2012, p.228): é preciso definir claramente o papel do professor. “No momento em que os professores buscam experiências concretas que os alunos possam conhecer, estes são capazes de tomar para si, em algum grau, a marcha dos acontecimentos”. É com o planejamento de atividades para aprender e compreender, que os alunos crescem e aos poucos, tornam-se mais competentes. Por fim, a formação dos professores, ação docente (prática pedagógica) e o discurso profissional precisam ser os principais objetos de estudo e temas de investigação das pesquisas, evidenciando o ponto de vista e seu valor de uso prático (CHARTIER, 2007). Esses objetos poderiam encerrar a oposição teoria-prática. O impasse entre professores (saber prático) e pesquisadores (saber teórico). É o educador o principal responsável pelas práticas de ensino, escolhas metodológicas e aspectos atitudinais da imersão de crianças e adolescentes no mundo digital.

Metodologia

A pesquisa fez uso da interpretação das narrativas e suas histórias como uma importante fonte de dados sobre os saberes práticos dos docentes e suas experiências bem-sucedidas no planejamento e organização de atividades e vivências pedagógicas com o uso das TICs no espaço escolar. O discurso profissional e as narrativas foram os objetos de estudo e análise, com vistas à identificação dos usos para a prática pedagógica. De acordo com Gray *apud* Bell (2008):

A pesquisa narrativa pode envolver autobiografias reflexivas, histórias de vidas ou inclusão de trechos de histórias dos participantes para ilustrar um tema desenvolvido pelo pesquisador. Uma abordagem narrativa para a pesquisa é mais apropriada quando o professor está interessado em retratar relatos [...] da experiência humana. As narrativas dão voz - ao pesquisador, aos participantes e aos grupos culturais – e neste sentido, podem conseguir desenvolver uma situação decididamente política e poderosa.

A coleta de dados da pesquisa se deu, principalmente, por meio da observação das práticas pedagógicas com o objetivo de identificar os elementos do discurso e os saberes práticos e teóricos utilizados nas aulas de cada professor especialista. As observações se deram *in loco* por meio de um roteiro de observação estruturado para identificar as metodologias, aplicativos e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em suas aulas, ou mesmo, a indicação para realização das atividades em plataformas adaptativas fora do espaço escolar.

Os dados foram estruturados e analisados, buscando construir uma “rede de sentidos”. Nesta pesquisa adotamos dois instrumentos de pesquisa: 1) observação participante, 2) questionário.

Na observação participante, o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações. Para este tipo de instrumento ocorre a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado. O questionário tem por finalidade obter respostas e informações, através de uma série de questões sobre a utilização das tecnologias nas práticas de ensino (MARCONI; LAKATOS, 2010). A observação participante foi utilizada para o primeiro objetivo: identificar o papel do educador no planejamento e vivências de atividades de ensino mediadas pelo uso das tecnologias; Já os questionários, para analisar os apontamentos e suas percepções sobre o ensino por meio das TIC's, a memória de suas práticas e a identificação das estratégias utilizadas para alcançar os objetivos e metas de ensino por meio de práticas efetivas;

A pesquisa foi realizada com professores especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada. Professores tendo em comum, no mínimo, 05 anos de experiência como docentes. Professores identificados como referência de boas práticas de ensino e que fazem uso de tecnologias para o ensino.

O contexto escolar pesquisado atende a um público de classe média alta e média da Região Metropolitana do Recife (RMR). Os alunos estão dentro da faixa etária proposta para cada turma e a participação da família é apontada como um diferencial do colégio, bem como, o acompanhamento pedagógico realizado por profissionais dentro e fora do ambiente escolar.

1. Resultados e discussão

Para facilitar a análise dos dados levantados, faremos uso da Tabela I com os fatores apontados pelos docentes sobre o uso de tecnologias em sala de aula e, logo após, segue a discussão sobre tais apontamentos. Num segundo momento, apresentamos a caracterização/ descrição de algumas práticas pedagógicas observadas e/ou relatadas pelos professores.

| Tabela I - FATORES APONTADOS PELOS DOCENTES QUANTO AO USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA | |
|--|---|
| POSITIVOS | NEGATIVOS |
| <p>Professor A – Aumento da dinâmica das aulas e melhor aproveitamento do tempo; A facilidade de pesquisa e busca de informações disponíveis na internet e a fácil comunicação e interatividade.</p> <p>Professor B – Melhor concentração dos alunos; maior diversidade de material, atividades, vídeos e jogos; está presente no cotidiano dos alunos.</p> <p>Professor C – A possibilidade de realizar uma conexão imediata com a informação, sem limites e com possibilidades de trocas on-line, abre a ação pedagógica de forma extraordinária.</p> <p>Professor D - A – Maior dinamismo nas aulas; atualização dos assuntos em estudo; uso de documentos, vídeos lúdicos, palestras e jogos; maiores condições para pesquisa e ampliação das possibilidades de exercícios.</p> <p>Professor E - Otimização do tempo; favorece a ilustração de temas; oportuniza protagonismo nos alunos e oportuniza a cooperação em grupo.</p> <p>Professor F - A comunicação à distância; maior interação; dinamiza as aulas; facilita a compreensão; abrange mais resultado de pesquisas; incentiva e estimula a criatividade.</p> <p>Professor G - Assimilação melhor do conteúdo e forma atraente de finalizar um conteúdo.</p> | <p>Professor A - Aumento da carga de trabalho, pelo aumento das mensagens enviadas pela plataforma; Grande quantidade de informações que acabam por dificultar a seleção adequada; Grande quantidade de cópias.</p> <p>Professor B - Requer atenção dos professores, quanto ao uso consciente dessa ferramenta; comprometimento dos estudantes, respeitando o que lhe foi solicitado.</p> <p>Professor C - Pensar que a tecnologia se basta num processo de ensino – aprendizagem.</p> <p>Professor D- Dependência do fornecimento de energia elétrica e de internet; Falta de tempo; aumento das horas de trabalho fora do ambiente escolar;</p> <p>Professor E - A valorização excessiva da linguagem virtual.</p> <p>Professor F - Facilita a criação de perfis falsos; a informação pode ser distorcida; os alunos tendem a se tornar imediatistas e não se aprofundam na busca pelo conhecimento; ocasiona a superficialidade nas relações e no conhecimento; provoca o isolamento social (o que é um paradoxo!).</p> <p>Professor G - Problemas estruturais e funcionamento dos equipamentos.</p> <p>Professor H - Dificuldade no domínio dos recursos; falta de limites, durante a utilização e limite nas fontes de pesquisa.</p> |

| | |
|--|--|
| Professor H - Velocidade nas respostas e motivação na utilização dos recursos tecnológicos; | Professor I - A informação de fácil acesso pode ocasionar uma característica negativa: o imediatismo, que leva o aluno a acreditar que a informação está sempre fácil e disponível. |
| Professor I - Acesso virtual a diversos lugares, museus e monumentos históricos; acesso à informação e interação dos alunos com o conhecimento. | |

Fatores Positivos

A tabela acima traz algumas dos fatores apresentados pelos professores por meio de questionário aplicado após o período de observação. No que diz respeito aos fatores apresentados como **positivos**, enumeraram: **As tecnologias dinamizam os processos otimizam o uso do tempo; Promovem maior acesso à informação e permitem a melhor assimilação de conteúdos; e favorecem a cooperação, colaboração e interação.**

A utilização de tecnologias em sala de aula dinamiza e promove o melhor aproveitamento do tempo, pois os professores não necessitam passar horas escrevendo no quadro, nem tão pouco os alunos perdem tempo de aula fazendo cópias do que foi escrito. As tecnologias oferecem uma infinidade de recursos e ferramentas que podem ser aplicadas em sala de aula e em número significativo de professores já fazem uso devido a tais fatores. A grande quantidade de informações e o fácil acesso promoveram uma significativa revolução na forma como nos comunicamos e interagimos. No que diz respeito ao papel do professor, “[...] com a rapidez das informações e do próprio conhecimento, torna-se mais visível o fato de que não dominamos tudo” (SCHNEIDER, 2015, p. 73). Ou seja, o professor não é mais o sujeito que detém todo o conhecimento e a responsabilidade de transmissão das informações. As tecnologias foram responsáveis por desmistificar e retirar a pretensão de vaidade existente em tal ofício e o docente precisa assumir novas tarefas. Atividades de mediação e orientação na busca por caminhos de aprendizagem.

A cooperação, colaboração e interatividade foram outros dos aspectos citados. Sem sombra de dúvidas, são estes os mais importantes e necessários, pois facilitam os processos de troca de informações e permitem o aumento das zonas de desenvolvimento

dos alunos. Aprendemos muito com o outro e as tecnologias fazem este trabalho de mediação. “O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Significativos porque não se limitam a decorar e copiar informações, mas aprender a aprender e ser capaz de fazê-lo de forma criativa e dinâmica.

Fatores Negativos

Quanto aos fatores apontados como **negativos**, elencaram: **aumento da carga de trabalho; grande quantidade de informações e dificuldades para selecionar com melhor adequação; aspectos estruturais de funcionamento de aparelhos e serviço de internet; valorização excessiva das tecnologias; e aprofundamento das distâncias nas relações sociais presenciais.**

O aumento da carga de trabalho foi apontado como sendo algo que está relacionado ao número de mensagens e a quantidade de informações que precisam ser processadas e organizadas pelos professores durante a realização das atividades propostas. Na visão apresentada, além das atividades do ambiente presencial, existem as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem e nos comentários dos alunos. Dependendo do número de turmas por professor, a demanda pode se tornar muito grande. Outros fatores citados e já mencionados são as questões relacionadas à infraestrutura para utilização de tecnologias, como: disponibilidade de aparelhos e serviço de internet. Sabemos que existem vários contextos e que a tecnologia não está acessível para todos, porém é preciso investir no acesso e na qualidade dos serviços para que as propostas de práticas mediadas pela tecnologia tenham êxito e cumpram seu papel de melhoria da qualidade de nossos sistemas educacionais.

A respeito da valorização excessiva das tecnologias e das relações humanas, uma reflexão muito pertinente foi apresentada pelo sociólogo polonês, Zygmunt Bauman. Ele trouxe o conceito de modernidade “líquida”, que se aplica a compreensão da complexidade das nossas relações que, em grande parte, são mediadas pelas tecnologias e pela internet. Outro aspecto levantado refere-se ao perfil de alunos da atualidade. Para muitos professores, os seus alunos não conseguem se concentrar em atividades básicas, pois tudo se tornou muito aligeirado. As discussões sobre tais fatores são um processo muito recente, assim como, a ascensão e utilização das tecnologias. Porém, as reflexões

sobre tais temas precisam ser realizadas tendo em vista, sempre, a reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades. Além da tomada de decisão sobre que tipo de cidadão se quer formar.

Ainda de acordo com Bauman (2008), “A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam” (p. 164). Nesta fala, fica claro que as nossas instituições escolares precisam passar por reformulações e por uma mudança de paradigmas educacionais.

As mudanças são possíveis

Existem muitos obstáculos que impedem as mudanças nos nossos sistemas educacionais, sobretudo alterações dos hábitos e dos costumes solidificados dentro das instituições escolares. Qualquer mutação dos processos precisa de um tempo maior, pois as mudanças sociais são mais lentas que as tecnológicas. Precisando mencionar que questões de ordem econômica e do acesso desigual aos recursos tecnológicos são barreiras significativas. Salman Khan faz uma viagem pela história das tendências e dos processos pedagógicos e nos apresenta a seguinte afirmação:

[...] mudar um sistema com tamanho grau de inércia e que se mantém estável por tanto tempo é claramente difícil. Não é só a tradição que tende imobilizar a imaginação; é também o fato de nosso sistema educacional estar entrelaçado com muitos outros costumes e instituições (Khan, 2003, p. 47).

Ou seja, o sistema educacional é muito vasto e possui inúmeras faces e possibilidades de organização. Várias são as tendências pedagógicas, recursos humanos e materiais disponíveis. Existe um número sem fim de instituições e concepções filosóficas e pedagógicas de ensino. A mutação necessária para que as tecnologias cumpram com suas possibilidades envolve a adoção de mudanças das concepções e dos costumes impregnados nas instituições e nas práticas pedagógicas que se desenvolvem no seu interior. No âmbito das práticas pedagógicas, tem se proposto a adoção de um modelo de aprendizagem aberto e colaborativo.

A inserção das novas tecnologias na educação pode ocorrer por meio do ensino híbrido, que se caracteriza pela alternância entre o ensino presencial e *on-line*. No

contexto educacional pesquisado, os docentes foram encorajados a implementar metodologias que conciliam estas duas formas de ensino. Eles passaram por um período de formação e cursos de treinamento sobre como inserir o uso das tecnologias, suas ferramentas e aplicativos. Com a utilização das novas tecnologias ocorreram mudanças que refletem sobre a ação docente e os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Bacich *et al*:

O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerada tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (Bacich *et al*, 2015, p. 52)

Com a mudança de papéis, os processos de interação mediados pela tecnologia promoveram e intensificaram as possibilidades de troca entre os alunos, entre os alunos e os professores. As atividades tornaram-se colaborativas. Durante nossas observações, vários momentos estiveram dedicados à realização de atividades deste tipo. A produção de textos colaborativos nas aulas de diferentes disciplinas. Os alunos utilizam o Google documentos para produzirem os textos de forma que cada componente de um mesmo grupo faça as alterações de forma síncrona e compartilhada com os seus colegas do grupo ou de sala, bem como, o professor. O processo de produção tornou-se colaborativo e compartilhado e o docente deixou de ser o destinatário exclusivo dos textos produzidos. As diferentes ferramentas e aplicativos criam uma infinidade de possibilidades para o planejamento das atividades em sala de aula e aumentam as trocas de informação entre os diferentes agentes do processo educacional.

As mutações ocorridas nos processos pedagógicos não dizem respeito apenas aos papéis desempenhados por professores e alunos.

Esta asociación entre tecnología y educación no sólo genera mejoras de carácter cuantitativo es decir, la posibilidad de enseñar a más estudiantes, sino principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y también posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje. (Romaní, p. 55).

O enriquecimento do processo de aprendizagem e a grande quantidade de recursos e informações disponíveis são um ponto alto do processo de inserção de tecnologias, mas é necessário estar atento às informações, sua qualidade e nível de confiabilidade. Se a informação não for adequada ou os alunos passarem horas navegando pela internet sem

conseguir selecionar e interpretar as informações para cumprir com os objetivos, não será produtivo e as tecnologias não cumprirão seus objetivos. Um exemplo observado durante a nossa pesquisa e relatado pela professora de Língua Portuguesa ilustra bem a discussão sobre as mudanças oriundas da inserção das tecnologias: “A chegada das tecnologias no ambiente escolar fez com que surgisse a necessidade de se trabalhar com novos gêneros textuais, como: o infográfico” (**Professora B**). Nas aulas de Língua Portuguesa, a docente frisou a importância do trabalho com a leitura e produção de gêneros que circulam em sites, postais e revistas. A inserção de um novo gênero textual no currículo escolar mostra como a tecnologia imprime suas marcas e inaugura um contexto com novas demandas sociais e educacionais. “A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos” (Zacharias In Coscarelli, 2016, p. 23). Evidencia-se, assim, que as tecnologias, por si só, não cumprem seu papel. É necessário desenvolver habilidades e competências para que seja um meio de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Da inserção das tecnologias, advêm novas formas de letramento e práticas pedagógicas.

Seguindo a mesma tendência, nos questionários entregues aos professores e nas observações realizadas, ocorreram menções ao uso de jogos *online* como um recurso de ensino-aprendizagem que melhora a capacidade de resolução de problemas e exercita o raciocínio lógico matemático dos educandos. Sabe-se que, em alguns contextos, os jogos são apenas um passatempo lúdico. Porém, os professores fizeram questão de deixar claro que a utilização possui intencionalidade pedagógica e está atrelada aos objetivos pedagógicos pretendidos. “A origem sociocultural do jogo, aliada ao exercício do pensamento, nos direciona para a possibilidade de empregar os jogos no contexto educacional como recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo” (Ribeiro In Coscarelli, 2016, p. 163). **A professora D** afirmou que: “Uma vez por semana, vamos ao laboratório de informática para entrar em contato com jogos de matemática, sejam no computador ou jogos de tabuleiro. São excelentes ferramentas de aprendizagem”. Assim, percebe-se que o potencial de utilização dos jogos foi apreendido e incorporado na rotina pedagógica de alguns professores que vêm, nos jogos *on-line*, potencial de desenvolvimento cognitivo.

Sobre o ensino híbrido no contexto escolar investigado

Com base no referencial teórico utilizado e nas observações realizadas, pode-se afirmar que, apesar da aproximação com o Ensino Híbrido, persistem alguns traços da pedagogia tradicional e a maioria das aulas é expositiva. A tecnologia serve como um suporte a mais para exposição dos conteúdos e o professor, em muitos momentos, é a figura que enuncia os conteúdos previstos nos planejamentos para cada período letivo. A utilização de projetores e apresentações em *slides* reforça a postura do educador como detentor de conhecimentos e figura de autoridade na sala de aula. Como dito anteriormente, as aulas expositivas são frequentes, porém não impediram a observação de momentos em que a tecnologia foi o suporte para vivência de práticas pedagógicas enriquecedoras e que têm o educando como o grande responsável pela busca de conhecimentos e o professor assumindo uma postura de mediador das atividades pedagógicas.

A tecnologia trouxe contribuições inquestionáveis para a melhoria dos processos de ensino, sobretudo no que se refere ao aproveitamento do tempo pedagógico. O professor não necessita fazer uso ostensivo do quadro branco e os alunos passam horas copiando as anotações feitas no quadro, pois os materiais de leitura são facilmente impressos ou facilmente acessados e exibidos na sala de aula virtual ou por meio de projetores. Observa-se que a tecnologia é, assim, um facilitador dos processos e ferramenta essencial para a modernização das práticas. É verdade que existem alguns pontos contraditórios, ou mesmo, que complicam os processos pedagógicos, pois as informações veiculadas parecem estar sempre muito acessíveis, quando na verdade, é necessário ter mídias digitais com acesso a internet ou aparelhos de armazenamento removíveis para acessá-las. Foram mencionados dentro dos fatores positivos, a possibilidade de realização de atividades e estudos fora do ambiente escolar e no tempo desejado pelos estudantes, dentro do prazo destinado às atividades solicitadas. Aliás, as atividades e ferramentas de síncronas e assíncronas são um dos fatores que caracterizam as práticas de ensino por meio das tecnologias digitais.

Segundo José Moran (2015), os espaços educacionais atentos às transformações proporcionadas pelas tecnologias podem seguir dois caminhos. Ou as instituições propõem mudanças mais radicais ou seguem um caminho mais lento. As observações realizadas no local da pesquisa indicam que o contexto escolar optou por seguir o caminho mais lento. Observou-se alterações progressivas. Ainda de acordo com Moran (2015):

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante - disciplinar -, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida (p. 29).

A estrutura disciplinar foi mantida e cada professor especialista ministra suas aulas de acordo com a distribuição da carga horária. Tal organização só é quebrada quando realizam projetos organizados pela coordenação pedagógica e que têm a pretensão de ser interdisciplinares. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é um todo complexo, porém o que se verifica é uma fragmentação sob a justificativa da didatização de conteúdos e professores especialistas. Cada um em sua “zona de conforto” e área de formação. “[...] na escola, podemos observar que o modo de ensinar no contexto brasileiro ainda se baseia na mentalidade [...] na qual o professor é a unidade de produção e competência, bem como de especialidades e autoridades, que estão localizadas no seu conhecimento e na instituição escolar” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 48).

Percebe-se que o colégio pesquisado precisou fazer investimentos na aquisição de equipamentos e na busca por serviços de internet. Além de assessoria com grupos para formação dos docentes. As formações deram ênfase ao uso de ferramentas da plataforma Google e do *Claassroom*¹. A utilização da plataforma ocorreu juntamente com a compra de *chromebooks*², sendo esses destinados ao ambiente de sala de aula para realização de atividades individuais e colaborativas.

Tomando por base a definição de ensino híbrido apresentado por Horn e Staker (2015): “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende [...] por meio do ensino on-line com algum elemento de controle [...] sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (p. 34). Assim, levando em consideração a definição acima, pode-se afirmar que o espaço escolar investigado trilha seus primeiros passos para implementar o ensino híbrido, porém não abandonou a estrutura disciplinar e algumas práticas conservadoras. O que se vê é um ensino enriquecido pelo uso de tecnologias e uma mescla de teorias que fundamentam a prática. Teorias construtivistas, cognitivistas e tradicionais. Há uma miscelânea de fundamentos e princípios de correntes

¹ É uma ferramenta do Google que permite a criação de salas de aula virtuais e a realização de postagens de atividades e material multimídia.

² É um notebook que traz o sistema operacional Chrome OS baseado na web.

pedagógicas e um conjunto diversificado de metodologias, sempre buscando a melhoria dos processos de ensino e atendendo aos anseios pedagógicos dos docentes.

As mudanças tão necessárias em educação precisam ser postas em prática, porém é preciso cautela na hora de se apropriar das tecnologias nos espaços escolares. Muito precisa ser discutido e repensado antes de elegermos caminhos. Pois não há caminho certo ou “receita pronta”. Sabe-se que as mudanças são lentas e necessitam estar orientadas para utilização adequada e responsável. Autores como Moura e Lima (2015) afirmam que:

A mudança não ocorre de um dia para o outro, nem existem receitas ou fórmulas prontas, mas a tendência é que, como o modelo híbrido de ensino e o uso das tecnologias como suporte aos professores, seja possível criar um ambiente ideal de aprendizagem, docentes motivados e alunos participativos, responsáveis e felizes (p. 100).

Ainda sobre a afirmação acima, é certo que os professores devem ensinar aos alunos a utilizarem as tecnologias de maneira crítica e produtiva, precisam levar em consideração a necessidade de ações planejadas e orientadas para a aprendizagem. Utilizar as tecnologias em prol deste processo não é algo que se aprende facilmente. Daí a importância da ação docente na mediação das práticas. Assim, a mudança na configuração do papel do professor, quando percebida como positiva, pode ampliar seu horizonte de ação e encaminhá-lo para novas práticas. Para um caminho rumo à personalização do ensino e para a busca por maior interatividade e colaboração.

Retomando a fala de Chartier (2007), para as futuras pesquisas, estudos que tenham por objetivo divulgar e compartilhar os saberes práticos com o uso das tecnologias são muito bem-vindos, pois permitem a visualização das práticas pedagógicas e a socialização do fazer para os demais docentes. Nesta perspectiva, a teoria não consegue dar conta das necessidades e precisam partir para a socialização dos “saberes práticos”. Fundamentais para o sucesso e para realização de mudanças efetivas nos espaços escolares.

Considerações Finais

As tecnologias cumprem com o papel de promover mudanças significativas nas práticas sociais e econômicas. Nas práticas pedagógicas, as mudanças observadas costumam ser tímidas, incipientes e progressivas. Entretanto, uma pequena mudança

torna-se significativa, pois constrói novos contextos, nos quais o conhecimento é percebido de forma mais complexa e os agentes educativos tornam-se peças fundamentais, pois mais críticos, participativos e conscientes do poder do trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias digitais.

O contato com o ensino híbrido e a abertura ao uso frequente de tecnologias possibilitou uma ampla gama de recursos e pôs a disposição dos educadores grande quantidade de aplicativos, ferramentas e softwares de ensino, deslocando o professor do centro dos processos e dando aos alunos mais protagonismo e autonomia. Apesar de termos pontuado a persistência de aulas expositivas, observou-se a busca por metodologias mais ativas e a adoção de posturas próximas a de pesquisadores por parte de docentes e alunos. A persistência dessas práticas revela que a mudança de paradigmas, muitas vezes, é lenta e possui idas e vindas. Mas, é importante dar sempre o primeiro passo e experimentar novas possibilidades. Em educação, erros e acertos fazem parte do processo e são fundamentais para que o sucesso seja alcançado.

Por fim, não há como voltar atrás ou não admitir a importância das tecnologias digitais nos espaços escolares. Os fatores negativos e positivos estão em campo e é necessário refletir e implementar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Levando em consideração suas limitações, possibilidades e, sobretudo, atrelar o uso às intencionalidades pedagógicas e aos objetivos que precisam ser alcançados para melhoria da qualidade de nossos sistemas educacionais. É necessário investir no conhecimento de ações que socializem o saber prático. E, nada melhor que utilizar as tecnologias para socializar nossas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHARTIER, Anne Marie. **A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos**. In.

_____. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

COSCARELLI, Carla. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas - SP: Papyrus, 2007.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34,

MARCONI; LAKATOS. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas: 2010.

ROCA, Glòria. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÁNCHEZ, Emílio. **Leitura na sala de aula**: como ajudar professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

VALENTE, J. A. **Por Quê o computador na educação?**, 1991.

OS JOGOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Laura Peretto Salerno e Lizandra Vaz Salvadori

RESUMO: É sabido que os espaços formais de educação têm enfrentado nessas últimas décadas grandes dificuldades de adaptação ao novo contexto social e tecnológico, tornando a escola obsoleta e distante da realidade de seus (as) estudantes. É emergente uma mudança na metodologia utilizada, e isso implica na utilização de materiais pedagógicos que atendam a essa demanda. Nesse sentido, as metodologias ativas apontam como mais uma possibilidade metodológica, numa proposta de aulas mais atrativas e interativas, estimulando um maior envolvimento e protagonismo dos (as) estudantes. Um dos recursos didáticos propostos são os jogos. Eles exercem um interesse e envolvimento por parte dos (as) estudantes que contribui para a aprendizagem de forma lúdica e coletiva. Diante disso, tem-se como proposta mostrar os jogos como possibilidade de recurso didático também nos ambientes formais de aprendizagem, como uma metodologia ativa, desde que planejada e estruturada pelo corpo docente para atingir sua finalidade pedagógica.

Palavras-chave: Educação, Recursos Didáticos, Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende destacar temáticas de algumas discussões importantes no contexto atual da educação, tais como: os recursos didáticos e seu papel no processo de ensino-aprendizagem; recursos didáticos na era digital; recursos didáticos digitais e seu papel na aprendizagem formal e não-formal; aprendizagem móvel, inovação e curadoria educacional. Como é possível perceber, grande parte destas questões relacionaram-se ao contexto atual da era das tecnologias digitais e a velocidade com que se tem acesso à informação.

As tecnologias digitais têm trazido novas concepções de mundo, com o acesso à internet tudo é globalizado, aproximando espaços e conhecimentos, porém tudo é muito mais imediato, interferindo também na forma de se aprender. Com o acesso constante às novas tecnologias, as crianças e jovens possuem novas formas de se relacionar, e, portanto, as próprias demandas escolares têm mudado seu sentido. A era digital exige o desenvolvimento de novos hábitos intelectuais, que deem conta de preparar essa geração para uma realidade em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e constantemente mutável (GÓMEZ, 2015).

Nesse sentido, a escola também precisa se adaptar às novas mudanças, não só em sua estrutura física e tecnológica, mas principalmente mudanças profundas no seu currículo e nas metodologias utilizadas, entendendo que esse espaço escolar passou a ser apenas mais um espaço de aprendizagem e não o único, como era antigamente. De acordo com GÓMEZ (2015, p. 29) “A fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola, existe muito de ‘não escola’ no horário escolar e há muito ‘de escola’ no espaço e no tempo posterior ao horário escolar”.

A própria forma de transmissão e acesso ao conhecimento mudou. Hoje o (a) estudante tem acesso ao conteúdo escolar através das mídias, sendo que o papel do (a) docente tem sofrido profundas mudanças nesses últimos anos. Já não se espera que esse (essa) profissional seja apenas o (a) único (a) transmissor (a) do conhecimento, mas sim que seja um (a) mediador (a) de toda a informação que chega para o (a) estudante, muitas vezes de forma excessiva e confusa. Nas palavras de GÓMEZ (2015, p.141) “um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas”.

Diante disso, propõe-se discutir sobre a importância da adaptação das escolas à era digital, atentando-se às mudanças tecnológicas e sociais que temos vivenciado nas

últimas décadas. A partir disso, trazemos um olhar acerca do uso jogos como metodologias ativas de aprendizagem. Os jogos já se tornaram uma ferramenta bastante utilizada por crianças, adolescentes, jovens e adultos, fazendo parte constante de seu cotidiano, porém na grande maioria das vezes ainda são vistos apenas como uma atividade de lazer e diversão.

Tem-se acompanhado diversos estudos nessa área, mostrando que essa ferramenta pode ser de grande importância também para o aprendizado, podendo ser utilizada nos espaços informais e nos formais, contribuindo na aprendizagem dos (as) estudantes. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo trazer informações que contribuam para a reflexão sobre o uso dos jogos no contexto da aprendizagem formal.

APORTE TEÓRICO

Como aporte teórico para a contribuição da presente reflexão, tem-se alguns conceitos importantes: um deles são as Metodologias Ativas, através da contribuição dos autores MORÁN (2015), ALMEIDA (2018) e BACICH (2018) que debatem essa temática no contexto da educação atual. Da mesma forma, é importante contextualizar o papel do (a) docente e suas mudanças nos últimos anos. Para contribuir com essa reflexão utilizou-se autores como NÓVOA (2009), FREIRE (1996) e GARCIA (2019). Com relação a importância dos jogos como processo de aprendizagem, utilizou-se como referência os autores JOHNSON (2012), SALEN (2012) e SILVA (2017).

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho é fruto de uma reflexão tecida a partir de pesquisa qualitativa de natureza teórica que se utilizou, principalmente, de procedimentos de análise bibliográfica e documental. Através deste artigo, buscamos traçar um olhar sobre como as instituições educativas têm se adaptado aos avanços tecnológicos trazidos pela chamada “era digital”, as dificuldades encontradas e a importância das metodologias e dos recursos educativos para o sucesso dessa adaptação. A partir disso, procuramos discutir o uso dos jogos como metodologias ativas nos ambientes formais de ensino, a fim de demonstrar que podem ser mais uma ferramenta de suporte pedagógico para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.

A ESCOLA NA ERA DIGITAL

A sala de aula, assim como qualquer ambiente de aprendizagem, deve ser um espaço rico em instrumentos que facilitem o processo ensino e de construção do conhecimento. Tais instrumentos são denominados de recursos pedagógicos, que seriam todos aqueles recursos de que os (as) docentes/mediadores (as) lançam mão a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (EITERER; MEDEIROS, 2010)

Deste modo, temos que todo processo educativo acaba por se utilizar de algum, ou vários, recursos pedagógicos, que podem ter sido criados especificamente para fins didáticos, ou não. O interessante é que, mesmo não tendo sido pensado para fins educacionais, muito materiais tornam-se pedagógicos quando, por meio do olhar atento do (a) educador (a), são utilizados com o intuito de auxiliar no processo de aprendizagem dos (as) educandos (as). Enfim, como colocam as autoras Carmen Lúcia Eiterer e Zulmira Medeiros (2010, p.03): “o que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente pedagógico é a [...] a finalidade educativa e a maneira como, de fato, constituem-se de modo intencional em um meio de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem.”

Todavia, com o avanço das tecnologias digitais, o estilo de vida das pessoas, mesmo de crianças e adolescentes, vem se transformando rapidamente, o que tem gerado impactos na forma de construção do conhecimento, e que, por sua vez, impacta também as escolas, seus recursos e seus métodos de ensino.

O uso das tecnologias portáteis facilitou o acesso à informação e à comunicação, pois através da internet móvel é possível estar digitalmente conectado em qualquer ambiente, não necessitando mais dos espaços formais de ensino para se ter acesso ao conhecimento. Santaella (2013) tem chamado de Aprendizagem Ubíqua essas novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis¹. Torna-se ubíquo o acesso a diversos tipos de conteúdo, tanto de maneira formal como informal.

¹ De acordo com SANTAELLA (2013), compreende-se o termo “dispositivos móveis” como equipamentos que podem ser transportados de um lugar a outro contendo informações. Alguns exemplos desses dispositivos são os laptops, i-pads, pendrives e os próprios celulares multifuncionais, como smartphones e i-phones.

A autora destaca a importância de diferenciar as formas de aprendizagem, sendo elas formal, informal e não-formal. Vieira e outros autores (2005, p.21), contribuem para explicar mais detalhadamente essas diferenças:

[...] a educação enquanto forma de ensino aprendizagem, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar, formal, desenvolvida em escolas, educação informal transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar.

Apesar de distintos, esses três formatos são de grande importância no processo de aprendizagem e devem se completar mutuamente, tornando-a mais atrativa e natural. Essa integração entre os espaços formais e informais (como redes sociais, jogos, aplicativos, blogs etc.), quando realizada de maneira organizada e consciente, pode ser uma grande ferramenta no processo educativo.

É fato que o material didático possui um lugar de extrema importância como facilitador de aprendizagem, todavia, com o novo perfil de aluno (a) que se desenha diante do atual desenvolvimento do contexto social e tecnológico, faz-se necessário que se reflita sobre a necessidade de pensar em materiais pedagógicos e estratégias de ensino que atendam a essa demanda, principalmente porque sabemos que a escola não é o único espaço para a aprendizagem, assim como o (a) professor (a) e o livro didático não são as únicas fontes de conhecimento, afinal o conhecimento está disponível e acessível em múltiplas plataformas (OLIVEIRA et al, 2015).

Dentro desse contexto, torna-se imprescindível que a figura do (a) professor (a) se apodere das diferentes estratégias e recursos pedagógicos disponíveis, além de buscar rever sua prática constantemente, visando facilitar o processo de aprendizagem de seus (suas) alunos (as) e redefinindo papéis e formas de ensinar.

Esse olhar e essa postura por parte do (a) docente possui o potencial de transformar as relações educativas, principalmente se considerarmos que grande parte das instituições de ensino ainda adotam um modelo de educação baseado no (a) “docente como detentor (a) do saber” que não faz sentido para a maioria de seus (suas) alunos (as), já que não está atrelado à realidade por eles (elas) vivenciada.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E OS JOGOS NA EDUCAÇÃO

A sociedade que conhecemos vem mudando rapidamente, principalmente com o constante e acelerado avanço das tecnologias. Em especial no último ano, em virtude da pandemia e da necessidade de isolamento físico que ela impôs, o mundo digital adentrou as escolas e as salas de aula, mostrando, mais do que nunca, sua importância e influência na educação de nossos dias. No entanto, a educação escolar ainda precisa avançar muito para se adaptar às mudanças tecnológicas que surgem a cada dia.

Nesse novo mundo, o importante não é apenas saber, mas saber o que fazer com o que se sabe. Percebe-se que a grande maioria das escolas ainda não se adequou a essa nova realidade, sendo muitas vezes proibido até mesmo usar o celular dentro de sala de aula, o que faz com que a instituição se distancie cada vez mais do cotidiano de seus (suas) estudantes, gerando neles (nelas) o desinteresse pelo processo de aprendizagem nos espaços formais.

A escola tradicional ainda está muito preocupada em ensinar conteúdos, e pouco trabalha em como transformá-los em habilidades, como aplicá-los efetivamente, como estranhar/questionar a torrentes de informações que chegam até nós diariamente. Nesse sentido, José Morán coloca que:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORÁN, 2015, p. 16)

Com o advento da internet, dos *Smartphones* e da consequente facilidade de acesso às informações, ensinar e aprender tornam-se cada vez mais indissociáveis ao mundo digital, pois o aprendizado não ocorre apenas em sala de aula, senão em múltiplos espaços, inclusive no ambiente digital. É o que Morán (2015) intitula de *blended*, esse entrosamento entre os ambientes virtuais e os espaços educativos institucionais.

Existe nos dias de hoje, uma integração de todos os tempos e espaços. Ou seja, a aprendizagem se dá de forma constante, dinâmica, sendo realizada a qualquer hora e em qualquer lugar. “O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou

espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORÁN, 2015, p. 16)”.

As crianças e adolescentes da era digital possuem objetivos e expectativas de aprendizagem diferentes dos (as) estudantes de gerações anteriores. Nesse sentido, as metodologias ativas apontam uma possibilidade de fazer com que as aulas se aproximem mais da realidade e do interesse dos (as) alunos (as), a partir da organização de um trabalho que utilize recursos com a finalidade de proporcionar experiências de aprendizagens mais significativas para esse novo perfil de estudante. De tal modo, conforme destaca Morán (2015, p.18), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Trata-se de pensar em estratégias de ensino que estejam comprometidas com o envolvimento do (a) aprendiz, que incitem a sua curiosidade, proponham desafios e vivências de reflexão e solução de problemas, e que propiciem uma aprendizagem voltada ao trabalho colaborativo.

Essa ideia se aproxima da Pedagogia da Autonomia, proposta por Paulo Freire (1996), que superara a ideia de que a educação é sinônimo de transferência de conhecimentos e a concebe de forma dialógica, conscientizadora, participativa, utilizando-se da problematização da realidade para despertar o interesse do (a) aluno (a) e tornar o processo de construção do conhecimento significativo para ele (ela). Consoante a isso, temos que:

[...] para além de procedimentos, as metodologias ativas demandam a autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes. Não se trata de adotar regras precisas e fáceis de reproduzir, mas de esforços de criação e reconstrução das atividades tendo como referência os métodos consubstanciados na literatura, que são ressignificados em cada contexto. (ALMEIDA, 2018, p.18)

As metodologias ativas de aprendizagem seriam, então, uma forma de ensino que objetiva propiciar uma aprendizagem significativa, através do protagonismo e da interação dos (as) estudantes, que têm na figura do professor um mediador. O uso dessas metodologias também favorece a autonomia do (a) aprendiz, pois permite a ele (a) o envolver-se de forma prática na busca do conhecimento, além de ter que pesquisar e analisar para tomar decisões individuais ou coletivas, o que desperta a sua curiosidade e interesse (BERBEL, 2011). De tal modo, a importância do uso de metodologias ativas é

relevante pelo fato de buscar uma percepção educativa que incita processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006).

São inúmeros os métodos associados às metodologias ativas com potencial de conduzir os (as) alunos (as) a aprendizagens através de vivências que os levem ao desenvolvimento da autonomia, da solução de problemas e do trabalho colaborativo. Dentre eles, os jogos e as estratégias de planejamento de aulas baseadas em táticas e linguagens próprias dos jogos, destacam-se pela proximidade da realidade e interesse de crianças e adolescentes, que se vêm aprendendo através da interação e da ludicidade, num contexto significativo para eles (as).

Destarte, é importante que o (a) profissional da educação saiba como organizar um planejamento que contemple o desenvolvimento de desafios que se aproximem da realidade dos (as) alunos (as). E os jogos, assim como as aulas planejadas gamificadas, que são aquelas que se utilizam de estratégias e linguagem próprias dos jogos, são um excelente recurso para se atingir o objetivo de uma aprendizagem bem-sucedida, já que a grande maioria dos (as) jovens se sente atraída pela ideia de interação, competição e colaboração presente nos jogos, sejam eles digitais ou analógicos. Logicamente que, para que isso ocorra, a equipe docente deve estar atenta ao planejamento, escolha dos recursos a serem aplicados e a todo acompanhamento do decorrer das atividades.

Nos tempos atuais, há um “bombardeio” de informações e de opções de recursos, porém é muito importante que o (a) educador (a) tenha claro qual o objetivo da utilização da ferramenta de trabalho escolhida. Para isso é fundamental avaliar a qualidade do recurso educacional, se este atende ao público-alvo específico e se essa atividade está alinhada com sua proposta pedagógica.

O (a) educador (a) tem a importante função de mediar esse processo, compartilhando sua experiência e orientando o (a) estudante. De acordo com MORÁN (2015, p. 27), “O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

De um modo geral, há uma certa resistência docente a incluir jogos em seus planejamentos; isso porque a ideia de jogo, de jogar, nos remete a um contexto lúdico e, raramente, nos faz pensar em aprendizagem. No entanto, desde a infância, o ser humano aprende a partir do lúdico.

É através das brincadeiras que a criança aprende a se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesma. O lúdico age no desenvolvimento cognitivo auxiliando no

processo de aquisição do conhecimento de forma leve, significativa e afetiva. Nas palavras de MORÁN (2015, p. 19) “As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados”.

Da mesma forma, os jogos compõem esse mundo de ludicidade, auxiliando na aprendizagem de uma série de elementos importantes. No universo infantil, os jogos ensinam os mais diversos conteúdos através de suas regras, pois possibilitam a exploração do ambiente a sua volta, proporcionando aprendizagem de uma maneira prazerosa e significativa. De acordo com Vygostky:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos. (VYGOTSKY, 1991, p.122).

Durante o percurso da infância, na adolescência, ou mesmo depois de adultos, os jogos continuam portadores de um grande potencial pedagógico, pois “[...] o jogo é mais do que um mero fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ele vai além dos limites da atividade puramente física ou puramente biológica. É uma função significativa – isso quer dizer, há algum sentido nele” (HUIZINGA, 1955 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.47). Ao longo da ação do jogo a aprendizagem é constante e se dá a partir da interação entre os (as) jogadores (as), das tomadas de decisões, escolhas de estratégias etc.

Steven Johnson nos auxilia a refletir sobre o porquê de as crianças e adolescentes estarem mais abertas a absorver informações quando estas vêm a partir de jogos, ao dizer que: “é possível argumentar que o poder cativante dos jogos está relacionado à capacidade que eles têm de estimular os circuitos naturais do cérebro ligados às recompensas.” (JOHNSON, 2012, p.20)

Os jogos exercem esse poder de fazer com se aprenda sem perceber que se está aprendendo, ou seja, a aprendizagem se torna natural e significativa. E, ao se tratar de aprendizagem a partir de jogos, é possível dizer que ela pode estar presente tanto naqueles jogos concebidos para fins pedagógicos, quanto naqueles que foram pensados apenas para fins de interação lúdica.

Assim como os jogos, as táticas educativas gamificadas são recursos importantes da metodologia ativa, já que colocam os (as) alunos (as) numa posição de agentes protagonistas de seu aprendizado. Nas aulas gamificadas o (a) professor (a) pode estimular a crítica e reflexão por parte dos (as) estudantes, mas o centro desse processo é, de fato, o (a) próprio (a) aluno (a) que se engaja e participa ativamente.

Nesse contexto, “o desafio volta-se também para o (a) educador (a), curador (a) dos conhecimentos, facilitador (a) e mediador (a) desse processo, que trata de aproveitar a aprendizagem do (a) aluno (a) jogador (a) para outras metas relevantes para o seu desenvolvimento educativo” (SILVA; GARCIA, 2017, p.92).

É certo que há, ainda, muita resistência por parte de alguns (as) educadores (as) em conceber o jogo em sala de aula como recurso educativo. Porém, diante do período repleto de insegurança e incertezas, que nos impele a buscar novas alternativas, é mister que busquemos novos trajetos educacionais. Diante disso, José Morán aponta que:

Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. Podemos ensinar por problemas e projetos num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas; com modelos mais abertos - de construção mais participativa e processual - e com modelos mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo. (MORÁN, 2015, p.25)

Incluir jogos e outros materiais semelhantes na prática pedagógica parece ser, de fato, um desafio que requer disposição e conhecimento, mas o envolvimento dos (as) alunos (as) nas atividades propostas envolvendo jogos ou estratégias de ensino gamificadas mostram o quão importante é investirmos na organização do trabalho pedagógico baseado em metodologias ativas, além de reafirmar o valor dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazemos parte de um período de revolução tecnológica digital. Nesse sentido, as metodologias de ensino, bem como os recursos pedagógicos utilizados, precisam e devem estar em consonância com as necessidades emergentes dos (as) estudantes que vivem nessa nova era.

Para tanto, a escola precisa perceber-se como sendo apenas uma, entre tantas instituições que promovem educação em nossa sociedade, com vistas a aproveitar verdadeiramente o potencial cultural e educativo que está presente em demais espaços. “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p.91).

E, nesse sentido, é fundamental o uso de metodologias ativas que considerem a inter-relação entre educação, sociedade e cultura, e que tais metodologias sejam desenvolvidas através de métodos centrados na atividade do (a) aluno (a) com o intuito de facilitar a aprendizagem.

Entendendo que os (as) estudantes possuem formas distintas de aprender e compreender o mundo, é necessário que as metodologias utilizadas nas escolas também tenham esse olhar. Essa diversidade de ferramentas digitais e metodologias se complementam, tornando o processo educativo mais rico e prazeroso.

Da mesma forma, a aprendizagem através de jogos como metodologias ativas tem demonstrado ser uma opção metodológica bastante positiva, contanto que escolhida e planejada pelo (a) docente para a finalidade adequada. Neste contexto, as metodologias ativas se apresentam como uma outra opção de aprendizagem, que não tem, em nenhum momento, o objetivo de substituir metodologias anteriores, mas sim ampliar e diversificar outras formas de aprendizagem.

Em tempos de cultura digital, através da aprendizagem de forma ubíqua, os jogos já são utilizados por grande parte das crianças e adolescentes que têm acesso às tecnologias digitais, porém ainda no contexto da aprendizagem informal. Pretendeu-se nesse artigo mostrar que os jogos também podem ser utilizados como metodologias ativas nos espaços formais, em contextos de aprendizagem de forma coletiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Apresentação**. In: BACICH, L. MORÁN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. E-pub.

AREA, M. **La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg**. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, vol.16, n.2, p. 13-28, 2017.

BACICH, L. MORÁN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. E-pub.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BERGMANN, J.C.F. e GRANÉ, M. **La Universidad en la Nube/A Universidade na Nuvem**. Barcelona: LMI. Col·lecció Transmedia XXI., 2013. Disponível em: http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/vol6/La_Universidad_en_la_Nube.pdf

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. **Recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FRATA, R. M. **Hipertexto: uma mudança de paradigma na construção do Material Didático Mediacional**. Educação a Distância, Batatais, v. 7, n. 2, p. 65-79, jul./dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. S. S.; CZESZAK, W. **Curadoria Educacional – Práticas Pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula**. São Paulo: Senac, 2019.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

JOHNSON, S. **Tudo que é ruim é bom para você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes**. Zahar, 2012.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M.; LIMA, D. J. **Educação não-escolar, aprendizagem ubíqua e novas formas de aprender**. Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais, Aracaju, V.3, N.3, p. 41 – 50, Jun. 2015.

SALEN, K; ZIMMERMAN, E. **Interação Lúdica Significativa**. In: Regras do jogo: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Edgard Blucher, 2012. 3v.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Novas Mídias e o Ensino Superior. Revista Ensino Superior, Unicamp, São Paulo, abril 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NME_S_1.pdf Acesso em: 09/04/2021.

_____. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** 2010.
Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>.
Acesso em: 18 mar. 2021.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.**
São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, W.R.; GARCIA, M. S. **Jogos e games como meios para o desenvolvimento cognitivo: uma reflexão com foco nas metodologias ativas.** Educação & Linguagem • v. 20 • n. 2 • 81-93 • jul.-dez. 2017.

VIEIRA, V; BIANCONI, L. M. e DIAS, M. **Espaços não formais de ensino e currículo de ciências** Revista Ciência e Cultura Educação não-formal, São Paulo, n.4, ano 57, out-dez. 2005, p.21-23.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR.

Norma Nancy Emanuelle Silverio da Silva e Karen Cavalcanti Tauceda

RESUMO: A presente pesquisa é um recorte de um projeto de doutorado em desenvolvimento, cujo objetivo é investigar e analisar a presença da dimensão ambiental no PPC da licenciatura em Química ofertada por uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro. A pesquisa classifica-se como descritiva e documental, realizada através de técnicas metodológicas numa abordagem qualitativa. A análise de conteúdo foi o procedimento escolhido para o tratamento dos dados, na modalidade de análise temática, com a inferência específica fundada na presença do tema ambiental. Os resultados obtidos responderam a questão de pesquisa, como a EAC está sendo promovida na licenciatura em química, ao verificarmos que se realiza de forma incipiente e superficial, fora do paradigma da complexidade, sem a perspectiva crítica, reflexiva, transformadora. Concluímos que se faz necessário ampliar as pesquisas e discussões sobre a inserção da EAC no ensino superior, com mudanças no currículo, práticas e valores perseguidos pelos formadores de professores.

Palavras-chave: educação ambiental crítica, licenciatura em química, formação inicial, ambientalização curricular, projeto pedagógico de curso.

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos a história socioambiental do Brasil registrou inúmeros desastres ambientais graves, tais como os rompimentos das barragens em Mariana (2015) e Brumadinho (2019) em Minas Gerais, o derramamento de óleo no litoral nordestino (2019), as queimadas e progressiva degradação das florestas (2020). Com o atual Governo (2019), o país vivencia um retrocesso ambiental sem precedentes “que ameaçava os instrumentos públicos de proteção da qualidade ambiental” (LAYRARGUES, 2020, p. 52). Atualmente, o Brasil e o mundo enfrentam uma crise de saúde sanitária e ambiental, com efeitos político e econômico, decorrente da pandemia Covid-19, tornando mais grave a crise socioambiental planetária.

A problemática ambiental é fruto de uma construção histórica que traz consigo problemas profundos que desafia os sistemas de produção do conhecimento e exigem uma revisão completa dos nossos sistemas de pensamento e da organização das sociedades, posto que se situa entre conhecimentos estabelecidos e outros a serem construídos (FARIAS, 2020).

Enrique Leff (2018) afirma que a crise ambiental provoca uma pergunta sobre o ser, o saber e sobre o mundo, se tratando de uma crise da razão, onde aprender a aprender a complexidade ambiental “implica uma nova compreensão do mundo, um processo de ‘desconstrução’ do pensado para pensar o ainda não pensado” (p. 23).

Diversos pesquisadores e educadores ambientais (CARVALHO, 2015; GUIMARÃES, 2013; LAYRARGUES, 2020; SORRENTINO, 2020), comungam da convicção de que a Educação é um dos meios de enfrentamento dessa crise. Neste ponto, destacam o indispensável papel da EA, que muito mais do que uma dimensão da educação, representa uma nova função social, responsável pela “transformação da educação como um todo, em busca de uma sociedade sustentável” (LUZZI, 2005, p. 383) e da formação de sujeitos críticos e ecológicos (LAYRARGUES, 2020).

Neste contexto, surge a necessidade das Universidades se adequarem as novas demandas e desafios da sociedade e contribuir com a construção de uma sociedade ecologicamente equilibrada, justa e igualitária, através da integração das áreas de formação de professor com temas do seu cotidiano, do seu tempo e do seu espaço, através dos temas transversais, como o Meio Ambiente. Uma vez que, como afirma Layrargues (2011, p. 88), nelas estão “não apenas as condições formativas formais dos futuros profissionais a ingressar no mundo do trabalho, mas também a possibilidade de incorporação de uma nova cultura sustentabilista diante do desafio da crise ambiental global”.

Entretanto, pesquisas indicam que são muitos os desafios enfrentados pelas Universidades na inclusão da temática ambiental no ensino superior. Assim, questionamos como a Educação Ambiental está sendo promovida na formação inicial em química, já que a meta é a formação de um professor que, no mundo atual, apresente um perfil capaz de lidar com a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Nosso objetivo foi analisar a presença da dimensão ambiental no Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC de Licenciatura em Química ofertado por uma universidade pública do nordeste brasileiro.

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa classifica-se como descritiva e documental, realizada através de técnicas de investigação qualitativa, em um processo reflexivo e interpretativo do fenômeno estudado. O documento analisado foi o PPC do curso de licenciatura em química aprovado em 2019. A análise de conteúdo de Bardin (1979) foi o procedimento escolhido para o tratamento das informações, na modalidade de análise temática, visto que almejamos descobrir as unidades de sentido e estruturas relevantes que envolvem a Educação Ambiental no PPC.

O procedimento de análise técnica do documento se realizou em três fases: a) a pré-análise temática: com a separação do documento, leitura flutuante, construção do corpus, formulação de unidades de registro de categorização; b) a exploração do material: com transformação do texto em unidades de análise (codificação), relação de inferência crítica, categorização descritiva, análise enunciativa (o contexto utilizado); e c) o tratamento das informações: com a interpretação crítica do documento de forma sistemática, com base nas inferências e no referencial teórico norteador da pesquisa.

Do procedimento de análise documental emergiram 7 categorias temáticas: educação ambiental crítica; relação meio ambiente e sociedade; crise socioambiental; promoção de conhecimentos, valores e atitudes sustentáveis; articulação de saberes; visão crítica, dialógica e reflexiva; teoria e prática. A análise documental teve por base a presença e o contexto onde se inseriam as categorias temáticas identificadas no PPC, caracterizando as unidades de sentido.

REVISÃO DE LITERATURA

Nossas leituras para construção deste referencial teórico e fundamento da análise da pesquisa levaram em consideração as normas que regulam a EA no Brasil, dialogando com autores que trabalham a perspectiva Crítica da EA, e a consideram como mecanismo de transformação social e de enfrentamento das questões socioambientais, bem como autores que defendem a articulação dos saberes na formação do professor, dos quais destacamos: Isabel Carvalho, Mauro Guimarães, Philippe Layrargues, Michele Sato, Marcos Sorrentino, Aloísio Ruscheinsky, Marcos Reigota, Carlos Loureiro, Paulo Freire, Lucie Sauvé, Enrique Leff e Edgar Morin.

A necessidade de inclusão da EA na educação formal tem como fundamento legal a Política Nacional de Meio Ambiente (1981), a Constituição Federal (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Programa Nacional de Educação Ambiental (1994, 2003); Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012). No decorrer dessas décadas, a EA tem se realizado por concepções e práticas diversas, as quais se “diferem quanto ao posicionamento político pedagógico e vão desde as mais preservacionistas, até as socioambientalistas voltadas à participação e à transformação social (SORRENTINO; PORTUGAL, 2020, p.80).

A PNEA (Lei nº 9.795/99) dispõe que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (art. 11), evidenciando a necessidade da ambientalização¹ dos currículos² formais e consolida o entendimento de que a formação do professor é de suma importância para que a EA se realize com êxito, uma vez que, conforme afirma Medina (2003, p. 9), “um dos grandes problemas para a inserção da EA na escola é justamente a falta de capacitação dos professores”.

Paulo Freire ensinava que a educação deve ser instrumento de formação de sujeitos sociais emancipados, objetivando religar o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo. Nesta perspectiva, temos a Educação Ambiental Crítica que busca compreender as relações do homem com a natureza, contribuir com a mudança de

¹ O conceito de ambientalização pode ser entendido como a prática de internalizar a EA no cotidiano das pessoas e das instituições (LEFF, 2018).

² O currículo é uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos para que uma pessoa em formação seja certificada pela instituição escolar, como apta para viver no mundo instituído. (CARVALHO, 2020, pp. 48-49).

valores e atitudes (CARVALHO, 2015), uma vez que “a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos” (GUIMARÃES, 2013, p. 17). A crise planetária que vivenciamos requer:

uma ruptura com modo de produção e consumo hegemônico e em seu modo de pensar e viver o mundo, o que nos impõe uma Educação Ambiental Crítica, transformadora e emancipatória. Requer a afirmação de um outro modo de ser e estar no mundo, um modo dialógico, inclusivo e solidário. É, portanto, pela urgência e gravidade da crise que acreditamos importante a radicalidade da formação e atuação dos educadores ambientais. Um novo mundo urge, exige muitas Greta Thumberg no 1 com 1, eis o Educador Ambiental transformado e transformador! (GUIMARÃES; CARTEA, 2020, p. 41)

A EAC exige a transformação do processo educativo e, de acordo com os ensinamentos de Morin (2002), é preciso que as instituições de ensino sejam um espaço de desenvolvimento de aptidões para lidar com os diversos problemas ambientais, através da valorização do diálogo e integração entre os diversos tipos de saber, saberes contextualizados, que busquem uma transitabilidade entre as fronteiras das disciplinas, que valorizem o processo dialético entre teoria e prática. Estas mudanças demandam por um novo fazer pedagógico.

Deste modo, consideramos que as universidades precisam refletir sobre si mesmas, seu papel na construção de conhecimento e elaboração de soluções para os problemas sociais, de modo que “se empenhe em ser um espaço de construção de esperança para um futuro sustentável, sob a perspectiva de uma compreensão do mundo e do ser humano mais integral e complexa” (RIOJAS, 2003, p. 239). E neste contexto, ressaltamos que “a formação é a chave da mudança que se propõem, tanto pelos novos papéis que os professores terão que desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores de sua própria prática” (MEDINA, 2003, p. 13).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entender a forma como a dimensão ambiental está sendo trabalhada no ensino superior, especialmente em cursos de formação de professor, requer a análise dos conteúdos definidos para o seu currículo, uma vez que “é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências” (MEC, 2002, p. 33), de modo que o planejamento curricular na formação de professores constitui o primeiro passo para “a

transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores” (Ibid., p. 52).

O PPC do curso de licenciatura em química analisado está organizado em três núcleos de conhecimentos: a) básico (7 disciplinas); b) específico (34 disciplinas); e c) profissionalizante (6 disciplinas). Verificamos que é no núcleo de conhecimentos específicos que se encontra os conteúdos associados à EA, e onde há determinação de que seja trabalhada de forma transversal nas seguintes disciplinas obrigatórias: Seminários Formativos, Introdução Química Analítica, Química Analítica Quantitativa, Química Analítica Instrumental. Entretanto, da análise das referidas disciplinas, verificamos que apenas a disciplina Seminários Formativos possui conteúdo relacionado à temática ambiental.

Das 47 disciplinas obrigatórias, apenas 9 (19,14%) possuem previsões expressas de conteúdo envolvendo a dimensão ambiental: Seminário Formativos; Tópicos em Química Contemporânea; Educação Brasileira: legislação, organização e políticas; Estrutura e Propriedades dos Compostos Orgânicos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Fundamentos da Termodinâmica Química; Morfologia de Fanerógamos; Psicologia I e Biomoléculas.

Das 28 disciplinas optativas, apenas 8 (28,57%) possuem integração com a temática ambiental: Biocombustíveis; Eletroquímica Ambiental; Química Analítica Ambiental; Biocombustíveis; Nanociência e Nanotecnologia; Cinética Química e Eletroquímica; Introdução à química forense; Introdução à espectrometria de massa e suas Hifenções.

A EA foi tratada de forma expressa pelo PPC, apesar de orientar que seja trabalhada em apenas 4 disciplinas obrigatórias, dentre as quais apenas uma de fato possui conteúdo ambiental. Entretanto, verificamos alguns outros componentes tratando das questões socioambientais além das 4 disciplinas orientadas a este propósito. Em nenhum momento, identificamos alusão à perspectiva crítica da EA, apesar da visão crítica e reflexiva se fazer presente no PPC, de um modo geral.

Observamos que a EA não é tratada de forma crítica, reflexiva, provocadora de transformações, como se pode observar na Tabela 1, que contém as 7 categorias analisadas, alguns exemplos de unidades de sentido e a frequência de aparição das categorias no documento.

Tabela 1: Análise categorial da temática ambiental no PPC de Licenciatura em Química.

REFLEXÕES E INOVAÇÕES NACIONAIS NO SÉCULO XXI EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

| Categoria | Unidades de sentido | Exemplo | Frequência |
|--|--|--|------------|
| Educação ambiental crítica | Justificativa do curso | “o curso visa não apenas a formação para o mercado de trabalho, mas também de outras necessidades sociais inseridas no seu contexto, tais como, educação ambiental” | 8 |
| | Núcleo de conhecimentos específicos | “A disciplina Seminários Formativos (...) deve garantir, de forma transversal, os conteúdos programáticos associados a educação ambiental” | |
| | Eletroquímica Ambiental | “Educação Ambiental aplicada ao descarte correto de pilhas e baterias.” | |
| Relação meio ambiente e sociedade | Educação Brasileira: legislação, organização e políticas | “Políticas educacionais contemporâneas e direitos humanos: Meio ambiente” | 7 |
| | Apresentação | “dos efeitos dos produtos químicos no meio ambiente e da compreensão do papel da Química na sociedade” “busca refletir a dinâmica da Química como uma ciência em construção inserida em um contexto histórico-sócio-cultural com estreitas relações com a tecnologia, sociedade, meio ambiente, economia, etc.” | |
| Crise socioambiental | Objetivos específicos | “Proporcionar aos futuros professores discussão, no processo formativo, sobre questões socioambientais.” | 2 |
| Promoção de conhecimentos, valores e atitudes sustentáveis | Química analítica ambiental | “A natureza, os recursos e a química ambiental de resíduos perigosos e os aspectos dos principais poluentes na água, na atmosfera e no solo. Análise química dos principais poluentes em águas e águas residuárias, resíduos sólidos e no ar. A química verde voltada para a sustentabilidade.” | 5 |
| | Tópicos em Química Contemporânea | “Química ambiental, química verde voltada para a sustentabilidade, Impactos ambientais no estudo da ecologia industrial, energias renováveis, Energia Limpa e Sustentabilidade” | |
| Articulação de saberes | Estágio curricular | “busca a integração de saberes na atualização das competências profissionais” | 2 |
| Visão crítica, dialógica e reflexiva | Objetivos específicos | “Desenvolver no licenciando em química uma visão crítica do contexto educacional do País” | 20 |
| | Estágio Supervisionado | “subsídios à reflexão crítica da prática pedagógica” | |
| Teoria e prática | Estágio curricular | “é destacada a indissociabilidade entre a teoria e prática na construção da profissionalização docente” | 6 |

Fonte: elaborada pelas autoras

O PPC silencia sobre as atuais abordagens e discussões da EA no Brasil, se restringindo a trabalhar alguns temas muito específicos da área de química e desconectados da complexidade que envolve as questões ambientais. No contexto da grave crise planetária, se faz premente, uma formação inicial que promova sujeitos críticos, reflexivos, no contexto do paradigma da complexidade, de modo a evitar trabalhar as partes isoladas do todo, mas que se promova a percepção das conexões entre “as partes, as partes e o todo e do todo com as partes. Em relações que são conjuntamente antagônicas, complementares e concorrentes, numa postura reflexiva crítica que favorece a uma práxis transformadora” (GUIMARÃES; CARTEA, 2020, p.37-38).

A temática ambiental não se faz presente em todos os componentes curriculares ofertados, mas apenas em um número reduzido de componentes curriculares, numa tendência à fragmentação, à simplificação, dentro do paradigma conservador da educação. Com isso o curso perde a capacidade de pensar os problemas concretos e emergentes da problemática ambiental, e se afasta cada vez mais da realidade que está em um processo constante de mutação através da evolução (NOAL, 2006, p. 377).

Os educadores ambientais explicam que a EA objetiva muito mais do que mudanças comportamentais individuais, ela orienta, principalmente, sobre as

mudanças políticas, que denunciam e combatem a insustentabilidade; visa a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com uma sustentabilidade socioambiental enquanto opção ético-política, e assim, não basta formar sujeitos ecologicamente conscientes se eles também não forem politicamente atuantes. (LAYRARGUES. 2020, p. 62)

A inclusão da dimensão ambiental no ensino superior, de fato, não é tarefa simples de se realizar, posto que envolve mudanças estruturais significativas, de paradigmas, de posturas, de cultura, de fazer educacional. Pesquisas (SATO, 2006; CARVALHO, 2015; GUIMARÃES, 2013) indicam que existem muitas dificuldades, entraves a realização da EA, devido a forma como a problemática ambiental é estruturada no ensino superior, tratada na sua superficialidade, não por falta de vontade, mas porque as suas estruturas não colaboram para construção de um conhecimento que seja interdisciplinar e que dialogue com as realidades múltiplas e outros saberes afetados por questões ambientais (FARIAS, 2020).

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados são fruto da interpretação analítica apenas do currículo formal, e por isso não são irrefutáveis, posto que reconhecemos a possibilidade de que contenham, nas práticas pedagógicas, diversas possibilidades de iniciativas em EAC que não tenham sido identificadas nesta pesquisa.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos responderam a nossa questão de pesquisa, como a Educação Ambiental Crítica está sendo promovida na licenciatura em química, e indicam que essa se realiza de forma incipiente e superficial, fora do paradigma da complexidade, sem a perspectiva crítica, reflexiva, transformadora. Entretanto, considerando que o desafio da EAC é promover a transformação da educação, onde as inter-relações homem-sociedade-natureza sejam ressignificadas, resultando na almejada transformação dos indivíduos e da sociedade na promoção de uma cidadania ambiental, reconhecemos o importante avanço conquistado pelo curso no sentido de promover a reflexão e discussão das questões ambientais na formação do futuro professor de química.

Muito ainda há que ser feito para a EAC, no contexto da formação inicial do professor, cumpra com êxito suas finalidades e objetivos, e, por isso, entendemos necessária a ampliação das pesquisas e discussões sobre a inserção da EAC no ensino superior, mudanças, tanto curricular, quanto no âmbito das práticas e valores perseguidos pelos formadores de professores, responsáveis pela construção desse currículo e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2015.

FARIAS, C. R. O. Um olhar para as epistemologias ecológicas no ensino de ciências. In: Congresso Online Nacional de Ensino de Química, Física, Biologia e Matemática. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://congresse.me/eventos/coneqfbm/palestras>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. São Paulo: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, M.; CARTEA, P. A.M. Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. Ensino, Saúde e Ambiente, p. 21-43, jun, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40331>. Acesso em: 18 set. 2020.

LAYRARGUES, P. P. et al. Diagnósticos de percepção ambiental: o que pensam os alunos da Faculdade UnB Planaltina sobre gestão ambiental e sustentabilidade universitária. In: CATALÃO, V. M. L. et al. Universidade para o século XXI: educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, p. 87- 98, 2011.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. Ensino, Saúde e Ambiente, p. 44-48, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204>. Acesso em: 18 set. 2020.

LEFF, E. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2018.

LUZZI, D. Introducción a la educación ambiental. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2015.

MEDINA, N. M. Os desafios da formação de formadores para Educação Ambiental. In: JR. A.P. Educação Ambiental: desenvolvimento de Cursos e Projetos. São Paulo: Signus Editora, p. 09-27, 2002.

MORIN, E. A Religação dos Saberes: o desafio do século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOAL, F. O. Ciência e interdisciplinaridade: interfaces com a educação ambiental. In: A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora. São Paulo: RiMa, p. 369- 387, 2006.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. A educação ambiental no Brasil: diferentes perspectivas e boas práticas. Revista Científica Galego-Ludófona de Educación Ambiental, vol. 27, n.1, p. 79-86, jun, 2020. Disponível em: www.revistas.udc.es. Acesso em: 18 set. 2020.

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA CONSTITUCIONAL BRASILEIRO

Milene Facciolo Pires

A Constituição Federal de 1988, de caráter essencialmente social, consagrou democrático o Estado brasileiro e estabeleceu a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III) como seu fundamento, o que repercutiu sobre todo o ordenamento jurídico, inclusive na proteção à pessoa com deficiência. Pretende-se, no presente resumo, analisar os avanços na proteção e na inclusão das pessoas com deficiência a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, utilizando-se do método bibliográfico. Referida promulgação representou um marco protetivo à pessoa com deficiência juntamente com a subscrição pelo Brasil, em 2007, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, primeiro tratado internacional de direitos humanos a ingressar na ordem jurídica com “status” de norma constitucional. Dele teve origem a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/ 2015. A Lei Maior, contendo o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento da república, consagrando dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos e, determinando a prevalência dos direitos humanos dentre os princípios que regem as relações internacionais, assegura em seus dispositivos a devida proteção às pessoas com deficiência. O princípio da igualdade, previsto pelo artigo 5º, funciona como paradigma à toda a normativa constitucional e infraconstitucional, tendo por finalidade promover tratamento igualitário entre os indivíduos, e eliminar atos discriminatórios. O jurista Celso Antônio Bandeira de Mello entende que as pessoas com deficiência podem ter a quebra da igualdade, gerando direito a um tratamento diferenciado, como por exemplo, tratamento especial dos serviços de saúde e local de trabalho protegido (MELLO, 1997). Não obstante, a CF também assegura o direito à liberdade, o qual possui, dentre suas ramificações, o direito à liberdade de locomoção. Nesse contexto, há a importância da eliminação de barreiras, a exemplo das urbanísticas, arquitetônicas e dos transportes, e da implementação de tecnologias assistivas, a exemplo de rampas de acesso, em prol do livre acesso. Garantindo-se a liberdade, garante-se a acessibilidade, a independência, o exercício da cidadania e a participação social. Consequentemente, o alcance de vários outros direitos é proporcionado, como os direitos à educação, ao trabalho e ao esporte. Aqui cabe destacar a importância da Lei da Acessibilidade, do Estatuto da Cidade, dos Planos Diretores Municipais e das normas da ABNT NBR 9050/2004. A proteção constitucional também se exterioriza na proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e aos critérios de admissão; com a reserva de percentual de cargos e empregos públicos; com o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Há ainda previsão de que a assistência social elenca como alguns de seus objetivos a habilitação, reabilitação e promoção de integração das pessoas com deficiência, além da garantia de um salário mínimo de benefício mensal quando houver prova de que pessoa com deficiência não possui meios de prover sua manutenção ou de tê-la provida pela família. Portanto, inúmeros são os exemplos

de dispositivos que caracterizam a proteção constitucional. Conclui-se que são nítidos os avanços na proteção e na inclusão das pessoas com deficiência a partir da CF/88, priorizando-se a dignidade da pessoa humana, os direitos à igualdade e à liberdade e os demais direitos fundamentais.

Palavras-chave: Inclusão, Constituição Federal, Pessoa com deficiência

Referências Bibliográficas:

ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas com deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência 4^a ed., 2011

LEITE, Flavia Piva Almeida Leite; FILHO, Adalberto Simão Filho, VIGLIAR, José Marcelo Menezes. Inclusão da pessoa com deficiência na sociedade da informação: considerações sobre a cidadania ativa e passiva no processo eleitoral. 2018

LEITE, Flávia Piva Almeida; SEGANTIN, Adriano Fernando. Educação inclusiva: os avanços legislativos nos 30 anos da Constituição Federal de 1988. 2018. Disponível em: Acesso em: 19 abr. 2022

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Conteúdo jurídico do princípio da igualdade. 3. ed. atual., 4. tiragem. São Paulo: Malheiros, 1997

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Curso de Direitos Humanos. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Método, 2017

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: RELATO DA REALIDADE DO ENSINO REMOTO PARA ALUNO SURDO.

Lauiza Rangel Da Silva

A pandemia do novo Coronavírus impôs mudanças imediatas na rotina das pessoas do mundo inteiro, as transformações sociais, psicológicas, físicas, educacionais, entre outras, ocorreram de forma inesperada. Diante disso, as escolas precisaram adotar novas dinâmicas e medidas educacionais, desta forma, aderiu-se o ensino remoto. Em regiões do Brasil e do mundo, em diversos contextos, este fato intensificou as dificuldades de acesso à educação para os alunos de forma geral, sobretudo para os alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial e Inclusiva, no caso do nosso estudo especificamente, alunos surdos. Mediante a isto, surgem reflexões acerca dos desafios da educação em período pandêmico em atendimentos educacionais aos estudantes surdo. O presente estudo estabeleceu contato com o campo empírico e de caráter descritivo. Com base nos dados levantados, como sujeito participante do processo, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar de que maneira a pandemia de Covid-19 transformou a forma de ensinar e aprender, descrevendo os aspectos das barreiras educacionais e como tais influenciaram a educação e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os resultados obtidos por meio do estudo demonstram alunos com contato social e escolar restrito, ocasionando problemas no desenvolvimento linguístico e comunicacional, entre outros desafios que são advindos do período anterior à pandemia. O ensino remoto e o isolamento social intensificaram os desafios escolares para os alunos e profissionais da educação, mas é preciso superar os obstáculos e promover aos alunos qualidade no ensino, pois o acesso à aquisição e exercício da linguagem é direito dos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação. Desafios. Pandemia. Alunos Surdos.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Decreto n° 5.626 de 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 dez. 2000. Disponível em: Acessado em: < 15 abr. 2022>

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: Acesso em:

FERNANDES, Sueli de Fátima. Educação Bilíngue para surdos: identidades, contradições e mistérios. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba. 2003.

GALASSO, Bruno; ESDRAS, Dirceu. A escolarização de estudantes surdos no Brasil: educação básica. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.) Rio de Janeiro: INES, 2018. 618p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

O presente estudo pretende refletir sobre o ensino de Ciências nas classes regulares de ensino, a partir de uma proposta inclusiva, em que crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (AH/SD), participam de forma equitativa das atividades propostas em sala de aula (ou fora dela), nos espaços destinados à educação infantil. Como objetivo geral, esperamos compreender como o público em questão participa das aulas de Ciências da Natureza e compreende seus processos através de uma abordagem que proporcione diferentes experiências e tenha como ponto de partida as especificidades destas crianças. Compreendemos que a escola precisa valorizar as potencialidades dos alunos, destinando o planejamento ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos prévios e temas de interesse, ao invés de proporcionar somente a transmissão dos conteúdos prontos e acabados. Cabe à escola, escutar de forma ativa suas hipóteses e incentivar a busca de respostas através da pesquisa. As atividades diferenciadas precisam incluir o protagonismo da criança, seja por experimentos, pesquisas ou propostas que gerem curiosidade e interesse para o desenvolvimento de novos saberes. O ensino de Ciências precisa ser desenvolvido a partir de uma perspectiva que contextualize as temáticas e permita que as crianças compreendam como ocorrem os processos ali contidos, mesmo que de forma simplificada (não reducionista), de acordo com sua maturidade e seu nível de compreensão, visto que ainda estão na etapa da educação infantil. Como metodologia para este estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, tendo como eixos o ensino de Ciências, a ludicidade no desenvolvimento das atividades e o plano educacional individualizado (PEI). Elaborar um planejamento centrado na criança com deficiência, TGD ou AH/SD conduz o docente a uma abordagem, de fato, significativa, já que será pensada para aquela criança, sem rotulá-la, mas abrindo possibilidades para seu pleno desenvolvimento. O PEI é um documento elaborado em conjunto, pela equipe técnico-pedagógica da instituição escolar, família e demais profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado e multidisciplinar. Este documento irá nortear o trabalho a ser realizado em sala de aula e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando um entendimento global sobre aquela criança e favorecendo um atendimento centrado em suas necessidades e potencialidades, facilitando assim, sua autonomia e aprendizagem. Dessa forma, conclui-se que tal abordagem colabora com a formação científica das crianças, estimulando de modo precoce a pesquisa e a busca pelo conhecimento de forma autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: Ciências da Natureza. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas

Referências Bibliográficas:

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NOVAK, J. D. *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa: Pátano Edições Técnicas. (1a ed.), 2000.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R.. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau*, v. 7, n. 3, p. 853-879, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/WQUa2dW>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Capítulo 40 - DOI:10.55232/1082023.40

“OUTRAS HISTÓRIAS” PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL DE CAMPO MAIOR-PI

Francivaldo Pereira Da Silva 79326439372

Campo Maior, cidade do Estado do Piauí, apesar de ser considerada uma cidade histórica, por ser uma das mais antigas do Piauí, estar ligada a eventos relacionados à Independência do Brasil – a Batalha do Jenipapo, existir uma razoável produção historiográfica, e de haver boas fontes documentais, lhe falta uma sistematização da produção historiográfica compreensível a alunos, aplicada por professores. Aliado a esse problema, até o presente momento, não foi elaborado efetivamente um currículo próprio que privilegiasse a História Local de Campo Maior. A realidade que por hora se apresenta sobre a falta de um currículo próprio da história de Campo Maior, através de um material didático bem elaborado, por outro lado abre novas oportunidades. Oferece a liberdade de elaborar um material que fuja da abordagem tradicional de se trabalhar com temas ditos “oficiais”, já bastante desgastados e distantes da realidade. Campo Maior, conhecida como a “Terra da carne de sol”, “Terra dos verdes carnaubais”, “Terra de Santo Antônio Aparecido”, possui esses epítetos que lhe são atribuídos a partir de uma construção do imaginário social, elaborado por agentes sociais com a intenção de engrandecer o lugar em que vivem, forjando dessa maneira, uma identidade. Castoriadis (1987) escreve em sua obra, Figuras do pensável: A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, de valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos – e, obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada. (CASTORIADIS, 1987, p.271) A Nova História, na visão do escritor Peter Burke, aparece como oportunidade de se voltar o olhar para diversas abordagens, distanciando-se assim do tradicionalismo da narrativa histórica. Nesse contexto, a História vista de baixo mostra como os historiadores estão preocupados com essa história “em outras palavras, com opiniões de pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1992, p.13) Ainda que a temática de um estudo sobre a História Local seja mais presente no Ensino Fundamental, através das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõe-se nesse trabalho que o tema seja aplicado também no Ensino Médio. Uma continuidade de aprendizado de História Local é verificada na Base Nacional Curricular Comum. De uma maneira mais regionalizada, os estudos em História O silêncio lançado sobre as camadas populares na História é refletido dentro da própria estrutura educacional, que cuidou de relegar a um plano menor ou mesmo de nenhuma importância a sua historicidade, apesar da sua complexidade. Com este trabalho pretendo contribuir para um melhor reconhecimento da historicidade local em seus mais diversos aspectos, e assim, de forma didática, propor que seja evidenciada a ligação entre as diversas temáticas abordadas no ensino-aprendizagem em História Local que fazem-se presentes através do Currículo do Piauí. Pela presente proposta, isto se tornará possível na medida em que se insiram dentro do assunto

exposto, exemplos locais que tenham uma relação com aspectos gerais e globalizantes do ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. História Local. Campo Maior.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. Figuras do pensável – as encruzilhadas do labirinto. Rio de janeiro. Civilização brasileira, 2004.

CURRÍCULO DO PIAUÍ: um marco para a educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental/ Organizadores; Carlos Alberto Pereira da Silva...[et al.], Rio de janeiro: FGV Editora, 2020.

Capítulo 41 - DOI:10.55232/1082023.41

IMPACTOS E DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL E BÁSICO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL DE PIEDADE/SP

Paola Caroline Kunze Ferreira

A pandemia do novo coronavírus trouxe grandes impactos e desafios para a profissão docente principalmente no Ensino Básico e Infantil. Nas escolas das áreas rurais os impactos foram ainda maiores, visto que estas enfrentam diversos problemas que são específicos dessa realidade, como a falta de estrutura nas escolas, transporte inadequado, alunos com necessidades específicas etc. Este resumo tem como objetivo relatar e descrever os principais problemas e desafios enfrentados por professores do ensino infantil e básico de duas escolas rurais municipais do interior de São Paulo, em Piedade, durante as aulas remotas e os primeiros impactos da volta às aulas. Para isso, foram colhidos relatos de professores e diretores além de solicitações de pedidos de prestação de informações protocoladas pela Prefeitura de Piedade para a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Piedade sobre o sistema geral da estrutura de ensino do município e como a Secretaria lidou com a chegada da pandemia. Com as aulas remotas, esses professores tiveram que se adaptar num novo contexto de prática docente sem nenhum tipo de auxílio quanto às ferramentas para aplicação das aulas. Além disso, a maioria dos estudantes das escolas das zonas rurais não tem acesso à internet ou quando tem o fazem de maneira bastante precária. Conteúdos administrados pelo WhatsApp dependiam exclusivamente dos pais, reuniões e tarefas também, mas como administrar a educação dos filhos quando a maioria dos pais são trabalhadores integrais? Há relatos de pais que precisaram levar os filhos ao trabalho uma vez que creches e escolas estavam fechadas. Uma professora contou que quando as aulas retornaram, uma de suas alunas estava com as mãos inteiras cortadas e cheias de calo, questionada se estava trabalhando, a criança de apenas 8 anos afirmou que por R\$5,00 semanais trabalhava junto com o pai numa lavoura. É difícil encarar o cenário que por mais de um ano estudantes e professores estavam inseridos e é fato que o déficit de aprendizagem encontrado pelos professores refletirá ainda por muitos anos.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Práticas Pedagógicas; Escolas Rurais

Referências Bibliográficas:

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Piedade/SP. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PIEDADE-PMP. Prestação de informações sobre o sistema geral da estrutura de Ensino do Município. PMP 6041/2021/SMECEL/MCD/mcd. Piedade, agosto, 2021.

Capítulo 42 - DOI:10.55232/1082023.42

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Jhonatan Oliveira Silva

INTRODUÇÃO: As narrativas reflexivas construídas ao longo deste texto surgiram a partir das experiências vislumbradas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parte do processo formativo do curso de licenciatura em Pedagogia. Estas experiências me permitiram compreender, de forma mais crítica, o processo de formação inicial de professores e os desafios cotidianos da docência nas vivências consolidadas na sala de aula. Neste relato, nos propomos a fazer um recorte no conjunto das experiências, destacando questões relacionadas ao processo de inclusão escolar. **METODOLOGIA:** Este trabalho foi metodologicamente construído com um relato de experiência do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como propósito descrever aspectos vivenciados no estágio, fazendo um elo entre práticas inclusivas realizadas para a Educação Inclusiva. Assim, Cavalcante e Lima (2012, p. 96): “o relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica”. Desse modo, para a construção deste relato de experiência foi realizado um estudo bibliográfico tendo como fontes livros, artigos, teses e dissertações. Os critérios de seleção dos livros e artigos foram, por conseguinte, referentes aos temas relacionados a inclusão no contexto escolar, e sobre a necessidade de práticas inclusivas para os estudantes durante a regência do estágio. Nesse sentido, Kauark, Manhães e Souza (2010, p. 29) destacam que: “o relato de experiência se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Por fim, o trabalho da regência do estágio foi aplicado em uma escola pública do município de Ponto-Novo-Bahia, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. A turma era formada por 18 (dezoito) estudantes com idades entre 07 e 11 anos. Três destas crianças possuíam deficiência intelectual. Neste sentido, se fez necessário ao professor em formação buscar, dentro das suas práxis pedagógicas, desenvolver estratégias que pudessem propiciar a estes alunos/as deficientes intelectuais, em conjunto com os demais estudantes, o desenvolvimento dos seus processos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. **RESULTADOS:** Descrever as minhas experiências de estágio foi bastante desafiador, visto que gerou um processo desencadeado a partir de várias reflexões sobre a minha formação acadêmica, e nesse sentido, sempre procurava me colocar como investigador. Foi através de memórias do ensino básico que pude desenvolver o meu amadurecimento humano e profissional em formação. Diante disso, sempre houve em minha mente que meu plano de aula para regência do estágio tinha que obter o máximo possível de práticas inclusivas para manter a presença daqueles/daquelas alunos/as com deficiência intelectual que, por desventura, às vezes se sentem excluídos dentro da sala de aula. Mas, a partir dessas práticas inclusivas buscamos trazer todos/as para dentro do mesmo contexto

escolar. Sendo assim, Mantoan (2003, p. 14) relata que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.
CONCLUSÃO: Contudo, é possível desenvolver um processo de inclusão de forma efetiva em uma sala de aula numa escola regular de ensino, entretanto, cabe ao corpo docente em conjunto com a gestão escolar fazer prevalecer este processo inclusivo como parte integrante da aprendizagem dos/as educandos/as de modo geral. Sendo assim, é possível afirmar que o estágio se constitui momento ímpar na formação profissional docente. Todavia, é preciso aprender mais, e para mim aqui não é o final, pretendo aprender cada vez mais sobre inclusão, compreendendo este fenômeno educacional, aperfeiçoando minhas práticas como docente e me constituindo como pesquisador no campo dos estudos.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Inclusiva, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Docente.

Referências Bibliográficas:

CALVALCANTE, B. L. L; LIMA, U. T. S. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. *Journal of Nursing and Health*, v. 2, n. 1, p. 94-103, 2012.

KAUARK, F; MANHÃES, F. C; SOUZA, C. H. M. Metodologia da pesquisa. Um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ci. Soc. Hum...* Londrina, v. 22, 2001, p. 5-12.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 64-74.

FORMAÇÃO DOCENTE: DIVERSIDADES E INOVAÇÕES DO SÉCULO XXI

Monalisa Da Silva

INTRODUÇÃO: Este resumo traz uma reflexão sobre a formação de professores para atuarem frente às diversidades e inovações do século XXI existentes hoje em nosso cotidiano escolar. Discutir a Formação de professores não é algo recente, acompanha as inúmeras transformações sociais ao longo da história da humanidade. As mudanças na educação vêm crescendo cada vez mais. É indispensável uma nova estruturação nas formações docentes. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (Paulo Freire, 2014, p. 89). É inquestionável que vivemos num momento onde a cada dia se apresentam novas mudanças no ambiente escolar, para tanto é de fundamental importância que existam formações sobre estas transformações, é através das pesquisas, dos estudos, de indagações que vamos aprender sobre estas novas realidades. É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. (FREIRE, 2014, p.78) Mudar é difícil, mas é possível e as mudanças só serão alcançadas se realmente quisermos, é preciso renovar saberes específicos e as formações permanentes exercem um papel fundamental neste momento. A formação permanente abrange uma infinidade de questões relacionadas ao conhecimento profissional que deve ser desenvolvido pelos professores. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2014, p. 83) O professor necessita instigar seu aluno ao diálogo de maneira afetiva, fatos e acontecimentos que envolvam a emoção geram muito mais impactos e desenvolvem melhor os aspectos cognitivos. A escola precisa ser vista como um lugar onde a estimulação afetiva é necessária e possível. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (Freire, 2014, p. 45) A afetividade está muito presente no processo de aprendizagem, formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos. **METODOLOGIA:** A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, trazendo como aporte principal Paulo Freire. Nesse sentido, houve escolha criteriosa do material a ser estudado e analisado no contexto do tema aqui exposto. **RESULTADOS:** Os resultados apontam que é possível confirmar que a formação de professores necessita de mudanças e inovações para que os professores estejam mais preparados para atuarem frente às diversidades existentes em nossas escolas, com um novo olhar, uma escuta sensível e a dialogicidade permeando todo o processo de aprendizagem. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A formação docente perpassa por diversas

questões dentre elas evidenciamos o olhar mais humanizado e sensível que seja capaz de reconhecer as diversidades existentes nas salas de aulas, dedicando uma atenção mais amorosa e afetiva e o diálogo que é imprescindível na aprendizagem, e o respeito às diferenças presente em todas as escolas.

Palavras-chave: Formação, diversidade, mudanças.

Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 45ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Capítulo 44 - DOI:10.55232/1082023.44

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PANDEMIA:
REFLEXÕES E INOVAÇÕES NO SÉCULO XXI**

Wedson Jonas Barros Silva, Nadja Fonsêca Da Silva e João Aranha Barros

Este estudo tem por objetivo analisar os desafios da gestão das escolas públicas em São Luís-MA frente as necessidades educacionais impostas pela pandemia do Covid-19. Ressaltamos que a concepção de gestão democrática, é o processo de tomada de decisão que se dá coletivamente e de forma participativa (LIBÂNEO 2004). No cenário frente a pandemia surgiram diversos desafios para os gestores na tomada de decisões e planejamento o enfrentamento do fracasso escolar, da evasão e o baixo rendimento dos estudantes. Esta pesquisa se justifica pela sua relevância no que tange a gestão democrática e participativa no âmbito escolar. A análise da problemática situa-se no enfoque sócio-histórico, considerando a perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Adotou-se como procedimentos questionários online via Google Forms, onde 12 gestores de 8 escolas responderam. Com enfoque na abordagem qualitativa proposta por Minayo (2011) foi realizado a análise dos dados e tratamento do material empírico e documental afim de compreender, interpretar e ser articulado com a teoria. Questionados sobre sua concepção de gestão democrática, constatamos que 91% consideraram importante a participação da comunidade nas decisões da gestão escolar, porém ainda existem gestores que não acreditam dessa relevância na tomada das decisões. Ressaltamos que na concepção democrática e participativa, segundo Libâneo (2004, p. 102) é o "[...] principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar". Sobre os pressupostos teóricos necessários para a atuação da gestão democrática dos gestores "A participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no trabalho da escola; a transparência no acesso e na circulação das informações dentro do espaço escola" (GESTOR 01). Quanto à participação, Luck (2006, p. 30) ressalta que "[...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação e reversão, visando à efetivação de objetivos sociais e individuais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos". Destacamos que para que se efetive uma gestão democrática e participativa é necessário que a escola promova momentos de discussões com um conselho escolar atuante. Com relação aos desafios encontrados na implantação da gestão democrática e a implementação de ferramentas tecnológicas para superar os desafios da gestão escolar no período pandêmico, destacamos a reflexão do (GESTOR 2) quando afirma que "Com a pandemia e o distanciamento as escolas, alunos e professores se viram com a necessidade da utilização de ferramentas digitais em para o ensino remoto. Dentre as dificuldades, destacamos a ausência de formação específica para professores para o uso das TICs e o acesso de recursos tecnológicos." As tecnologias são parte do ambiente cultural contemporâneo. Segundo Miranda e Fantin (2018), as tecnologias possuem características importantes para o ensino e

aprendizagem no contemporâneo. A atuação do gestor escolar é de fundamental importância para buscar o investimento, bem como o apoio logístico e pedagógico para que se efetive a formação de professores para o desenvolvimento de competências tecnológicas, comunicacionais e midiáticas que apoiem os estudantes a interagirem e dialogarem de tal modo que se construam aprendizagens colaborativas. Portanto, “a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas” (MORAN, 2018, p. 11). Consideramos que as concepções de alguns gestores ainda se distanciam da concretude necessária para se consolidar práticas inclusivas, democráticas, autônomas e emancipatórias. Os desafios de uma gestão participativa em tempos de pandemia se dão pela emergência da implementação de formação de professores voltadas para o uso de ferramentas tecnológicas com inovação que possibilite aos estudantes democraticamente a equidade e qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão democrática, Desafios, Pandemia

Referências Bibliográficas:

LIBÂNEO, J. C. Gestão e organização da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. A gestão participativa na escola. São Paulo: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: 2011.

MIRANDA, L. T.; FANTIN, M. A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. Revista Lumina, v. 12, n.1, p. 55-67, jan./abr. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Capítulo 45 - DOI:10.55232/1082023.45

DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM

Giselle Bernardo Silva, Laila Santos Da Silva, Jeniffer Daiane Dos Santos Mateus, Maria Eduarda Alencar Ferro De Lima, Noely Alves De Oliveira e Camila Alves de Lira

A presente palestra aconteceu no dia 19 de Agosto de 2021, com início às 15h e duração aproximadamente de 1h e 55min, realizada por meio de videoconferência pela plataforma Google Meet. Onde foi dialogado sobre a temática "Desenvolvimento na formação da criança/jovem", com a presença da convidada Alena Pimentel Mello Cabral Nobre. Este foi o primeiro encontro realizado no período vespertino, para começar foi apontado o protagonismo dos estudante por meio da fala da professora Lidiane Evangelista, houve falas sucintas da Aline Lima (representante do grupo da unidade de acolhimento Abraçar e II), seguido da apresentação da ilustre palestrante. A docente Alena Nobre trouxe suas falas de acordo com a tríade apresentada por a mesma que consiste em socio-psico-social, por meio dessa base foi demonstrada as visões sobre o desenvolvimento humano em concordância com esses critérios. Os apontamentos sinalizados nesse período foram subdivididos em três momentos que se inter-relacionam, e em um de seus apontamentos a docente traz a ideia de que se deve olhar o outro através dos meio biológicos, psicológicos e sociais, mas nunca deixando que um seja mais valorizado que o outro. Foi usado durante a palestra o exemplo de Phineas Gage, bastante utilizado em outros momentos pela professora, quando ela iniciou seus apontamentos sobre neurodesenvolvimento. Onde ela trouxe a questão das interações entre o biológico e as experiências dentro do desenvolvimento de cada sujeito social. No decorrer desse momento algo que foi colocado em evidência foi a empatia para com o outro a fim de que a forma de percepção sobre os indivíduos presentes na sociedade seja algo mais humano e isso é possível através da neurociência. Ao falar de desenvolvimento humano foi evidenciado os três primeiros anos de vida que é onde existe a necessidade de proporcionar inúmeras experiências sensoriais para essa criança, logo a mesma vai estar passando por o desenvolvimento da linguagem e por meio do pico de desenvolvimento elevado para o maior processo de aprendizagem as mesmas têm uma facilidade de aprender elevada em relação aos outros sujeitos dentro da sociedade, isso ocorre por que ainda não possuem uma vasto campo de conexões neurais, assim tornando o seu desenvolvimento de aprendizagem superior ao de um adulto. Durante a adolescência ocorre o processo de poda neural, onde algumas conexões feitas por cada individuo são "apagadas". No contexto social foi apresentada a questão da importância do vínculo para o desenvolvimento social dessas crianças e jovens. Para evidenciar foi apresentada a ideia da teoria do apego onde foi usado referências do experimento de Harry Harlow, onde um macaco possui duas "mães" produzidas para essa experimentação onde uma ofertava alimentação e a outra segurança, assim, nos levando entender que cuidar pela metade não é cuidar. As crianças necessitam mais do que critérios básicos de sobrevivência, precisam de afeto, da criação de um vínculo afetivo que lhe transmita tudo aquilo que elas necessitam. Alguns padrões de vínculos distorcidos podem deixar marcas profundas nas crianças, como por exemplo, a resposta à base

do medo onde o indivíduo tem atitudes de condicionamento. Todos os apontamentos feitos durante essa experiência foram de valor inestimável, a valorização do outro e a priorização do olhar empático são muito importantes não somente para as crianças e os jovens atendidos por a unidade de acolhimento essa forma de lidar com o mundo vai além de tudo e pode resolver inúmeros impasses presentes na vida de cada um que presenciou essa atividade. seja ao vivo ou por meio das gravações.

Palavras-chave: Neurociência, desenvolvimento humano, aprendizado.

Referências Bibliográficas:

FILHO, Péricles Maranhão. Mr.Phineas Gage e o acidente que deu novo rumo à Neurologia. Revista Brasileira de Neurologia.volume50.nº2:33-5, 2014 PAIXÃO, RL. Macacos sem mãe, pesquisas sem ética: lições dos estudos de separação materno- infantil e seus desafios à Bioética. In: SCHRAM, FR., and BRAZ, M., orgs. Bioética e saúde: novos tempos para mulheres e crianças? [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. Criança, mulher e saúde collection, pp. 237-257. ISBN: 978-85-7541-540-5. Available from: doi: 10.747/9788575415405. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/wnz6g/epub/schramm-9788575415405.epub>

Capítulo 46 - DOI:10.55232/1082023.46

**UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO NA
FAVELA DA ROCINHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Mariana Pace Alves e Jaine Martins Ferreira

Abordar a temática do autocuidado é de extrema relevância principalmente para a população carente que vive em situação de vulnerabilidade social. Em inúmeros lugares do mundo muitas pessoas não conseguem ter informações seguras e essenciais sobre como cuidar da sua própria saúde, bem como ajudar a sua comunidade a prevenir doenças e promover a saúde. Existem muitas barreiras sociais e econômicas que podem agravar o acesso à informação correta, bem como dificultar a realização de exames, o acesso a vacinação e tratamentos essenciais para a saúde e o bem-estar. Este estudo tem como objetivo relatar a experiência de um programa de educação para o autocuidado para mulheres e homens moradores da favela da Rocinha, localizada no Rio de Janeiro. Esse programa foi colocado em prática em janeiro e finalizou em abril do ano de 2022 e teve a participação de 20 pessoas. Realizamos uma trilha de palestras relacionadas ao autocuidado, esta foi organizada pelo Coletivo Saúde Contato que conta com uma rede de profissionais voluntários da área da saúde. Escolhemos uma temática por mês para ser desenvolvida com o grupo. Os temas foram: (1) Saúde e autocuidado, (2) Cuidar de si para Cuidar do Outro, (3) Cultura de Paz e Autocuidado e (4) Prevenção e Promoção da Saúde com foco no Autocuidado. Além das palestras, com duração de duas horas, também foram oferecidas sessões gratuitas de massagem terapêutica, de psicoterapia e de auriculoterapia, além de atividades de alongamento, para os participantes durante esse período. Os encontros foram documentados com fotos das palestras e das atividades práticas, além dos depoimentos que foram coletados sobre o trabalho desenvolvido. Os dados extraídos dos registros feitos por meio das entrevistas e depoimentos demonstraram mudanças positivas na forma de se cuidar tais como: melhora na autoestima, maior conhecimento sobre o seu corpo, suas emoções e seus sentimentos, diminuição da ansiedade, do estresse, da depressão e da dor física. O desenvolvimento deste trabalho levou em consideração a nova diretriz da OMS sobre intervenções de autocuidado que coloca o indivíduo em primeiro lugar na gestão de sua saúde. A OMS indica a necessidade urgente de encontrar estratégias inovadoras que vão além da resposta convencional do setor de saúde e recomenda a implantação de intervenções de autocuidado para todos os países e contextos econômicos, como uma estratégia para promover a saúde, prevenir doenças e atender as pessoas em situação de vulnerabilidade. A prevenção de doenças e promoção da saúde são fundamentais em países onde o investimento em saúde tem limitação econômica. Assim com saúde e educação é direito de todos, a educação para o autocuidado deve ser direito de todos. Concluímos que a educação para o autocuidado gera conhecimento e equipa os indivíduos para tomarem decisões com base no conhecimento científico, e dessa forma, cuidar da sua própria saúde e se tornar um multiplicador do conhecimento adquirido. A mobilização para a melhora na qualidade de vida e acesso a saúde pode e deve começar por meio do nosso programa de educação para o autocuidado, como o desenvolvido por nosso coletivo. Assim como palestras e atendimentos de massagem

terapêutica, de alongamento, de psicoterapia e de auriculoterapia, conseguimos impactar positivamente o bem-estar físico, mental e social dos moradores da favela da Rocinha.

Palavras-chave: Autocuidado, Saúde, Vulnerabilidade Social

Referências Bibliográficas:

OMS Disponível em: < <https://www.who.int/news/item/23-06-2021-putting-people-first-in-managing-their-health-new-who-guideline-on-self-care-interventions> >. Acesso em: 14 abr. 2022. 14 abr. 2022. World Health Organization Guideline on Self-Care Interventions for Health and Well-Being. 2021

14 abr. 2022. World Health Organization Guideline on Self-Care Interventions for Health and Well-Being. 2021

Capítulo 47 - DOI:10.55232/1082023.47

**MÚSICA, ESPIRITUALIDADES E SIMBIOSSES: AGÊNCIA/MENTOS EM
PLAGICOMBINAÇÕES E IMPROVISATIVIDADES PARA A
COMPOSIÇÃO DE UMA PARTITURA CURRICULAR EM COTIDIANOS
ESCOLARES**

Augusto Flávio

Uma partiturografia. É isso que poderá ser apreciado ao longo das pautas e variações de uma pesquisa com um cotidiano escolar, de séries finais e ensino médio, no sertão de Alembaía. Nesses espaços admitidos como sobreposições e fronteiras entre a rua e lugares intra-muros (CERTEAU, 2014), uma experiência com o Funk “Bum Bum Tam Tam” no pátio da merenda (FIOTI, 2017), foi a desculpa para anelamentos acercados aos a-com-teceres curriculantes no percurso das rizomáticas linhas que se enuciaram na pesquisa, agência/mentos. Conexões, perfurações, negociações e alianças, entre textos acadêmicos, e narrativas de saberes periféricos atados e desatados à música popular, intra-atividade de formasfluxos, simbioses no convívio de: espiritualidades, afroperformatividades, políticas, economicidades, viralidades e auralidades – rastros que suscitaram uma ecologia curricular musical estética, no ponto em que perceptos e afectos indicam que a produção textual para regulação de ecossistemas escolares, currículos-cotidianos, virtual e potencialmente devem simbioses como tessituras na intersecção com um plano de composição. Para se chegar a essas compreensões, a pesquisa foi alocada em clave performativa e pós-estrutural, em conúbio com os argumentos pós-qualitativos, deslocamentos da metodologia qualitativa aos jogos improvisativos, que se fez oportuna para contornar as circunstâncias e contingências da trajetividade em campo, se necessário for um campo (ST. PIERRE, 2018). Passar por uma reconceptualização ontológica ainda, se fez cabível para tentar assegurar certa consistência com a performance dos conceitos cartográficos (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Em enviesamento pós-colonial, procedimentos como a plagicombinação (ZÉ, 1999), permitiram a intervenção transcodificada na escrita, por samplings, reedições e remixagens nas sequências e intersecções territoriais das textualidades disseminadas ao longo do caminho teorizante, onde algumas linhas de fuga trifurcaram para propor e funcionar enquanto alternativas localizadas, profanas e a-culturais para os estudos de currículo, partituras curriculantes.

Palavras-chave: Música, Currículo, Investigação Pós-Qualitativa

Referências Bibliográficas:

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 22. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 1. ed., 2. reimp. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a. (Coleção Trans, v. 1). 94 p.

FIOTI, Mc. Bum Bum Tam Tam. São Paulo: KondZilla, 2017. Streaming (2'50"). Disponível em: https://youtu.be/_P7S2IKif-A. Acesso em: 10 set. 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-64, 2018.

ZÉ, Tom. O gênio de Irará. Entrevista. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 31, out.1999.

Capítulo 48 - DOI:10.55232/1082023.48

OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luciene Da Silva Luna, Valéria Vanda Fernandes da Costa e Lucilene da Silva Luna

Este relato de experiência tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a vivência familiar durante o ensino remoto e como a escola recebeu os alunos da turma de alfabetização no retorno das aulas presenciais, abordaremos como foi à parceria da família no desenvolvimento das atividades durante o período de isolamento social visando apresentar as dificuldades apresentadas pelos pais e responsável por falta de gerenciamento do tempo durante a pandemia e até mesmo a falta de recurso tecnológico para dar andamento no acompanhamento com qualidade nas atividades escolares, também faz uma análise de como foi o processo do retorno das atividades pedagógicas presenciais pois mesmo com o retorno feito de forma planejada podemos perceber os impactos no desenvolvimento infantil ao retorno escolar, no qual o professor passou a receber esses alunos no nível de aprendizagem com os fundamentos e alicerces fragilizadas comprometendo todo o processo das interações sociais, afetivas e motoras além das novas adaptações da convivência em sala de aula da escola como um todo. A turma no qual foi vivenciada essas observações foi a turma de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Sinhô Bandeira localizada na zona rural do município de PAUDALHO-PE.

Palavras-chave: Família, Aprendizagem, Ensino

Referências Bibliográficas:

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o Ensino Remoto de Emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 28 dez. 2020. HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o Ensino Remoto de Emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 28 dez. 2020.

METZNER, A. C.; BILÓRIA, J. F. A importância da rotina na Educação Infantil. Revista Fafibe On-Line, ano 6, n. 6, nov. 2013. p. 1-7. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

ANTUNES, C. A prática de novos saberes. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

BOURDIE, Pierre. Escritos da Educação. Petrópolis. 9ª Ed. Vozes, 2007

CAPON, Jack. Propostas de Atividades para Educação pelo Movimento: atividades motoras para crianças em desenvolvimento.

Capítulo 49 - DOI:10.55232/1082023.49

**O ESTUDO DOS INSETOS EM COLEÇÕES
ENTOMOLÓGICAS: O USO COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA**

Suély Gomes da Silva e Adelson Siqueira Carvalho

A utilização de coleções entomológicas no processo de ensino e aprendizagem se mostra como um modo de potencializar a aprendizagem dos estudantes por aproximar o conteúdo da realidade do educando. Diante dessa perspectiva, este trabalho teve como enfoque desenvolver uma Revisão Sistemática de Literatura sobre o desenvolvimento e/ou implementação de atividades didáticas que se utilizem de exemplares de insetos no contexto educacional, bem como elencar as vantagens de sua utilização. A pesquisa foi realizada por meio do Google Acadêmico utilizando o recorte de tempo de 2016 a 2018, sendo realizada a análise de trabalhos que se relacionavam como tema. Foram analisados 09 trabalhos que tratassem de abordagens sobre os insetos. De acordo com os trabalhos selecionados o uso de exemplares de insetos durante o ensino permite uma maior aproximação do conteúdo, estimulando a curiosidade, ajudando na compreensão mais ampla do assunto, mostrando-se como um eficiente modelo didático.

Palavras-chave: Revisão de Literatura, Insetário, Ensino, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Os insetos são animais presentes em quase todos os ecossistemas terrestres, com adaptações para os mais diversos ambientes, sendo um grupo animal que desempenha um papel de grande importância na natureza. Representam o maior grupo animal, possuindo grande variedade de formas, cores, tamanhos e funções ecológicas.

Os insetos são inseridos dentro do Filo Arthropoda mais especificamente na Classe Insecta, e seus representantes são importantes por desempenharem diversas funções nos ecossistemas, sendo de interesse para homem devido a sua participação na polinização, pela produção de produtos como mel, própolis, cera, carmim, toxinas utilizadas em medicamentos, se mostrando importantes na indústria alimentícia, farmacêutica e de cosméticos sendo ainda transmissores de doenças e englobando espécies também reconhecidas por serem pragas agrícolas (MATTOS, 2015).

A Classe Insecta é considerada um grupo de grande sucesso evolutivo por abrigar o maior e mais diversificado grupo animal, e além de sua grande diversidade de espécies, também apresenta elevada diversidade de comportamentos, com uma vasta gama de tipos alimentares, de locomoção, de tamanho, de coloração, de formato e ainda de ciclo de vida (HERNÁNDEZ, MONTEIRO, FAVILA, 2011).

Embora os insetos representem um grupo vasto e de grande importância para vários quesitos nos ecossistemas e na vida humana, é comum que a sociedade veja esses animais de modo pejorativo, por realizarem associação com doenças, apesar de apenas 10% das espécies descritas sejam consideradas vetores de doenças ou pragas (TRINDADE; SILVA JUNIOR; TEIXEIRA, 2012; SOUZA JUNIOR; COSTA NETO; SANTOS, 2014).

Com diversas ações no meio ambiente e implicações na vida humana, é importante o entendimento a respeito dos insetos, sua participação nos ecossistemas, as espécies que oferecem riscos, os que podem ser pragas no meio urbano ou no meio agrícola, entre outras informações, uma vez que o homem está em constante contato com esse grupo.

A importância dos insetos também pode ser vista no campo da educação, por serem um modelo de fácil acesso para os docentes e para os educandos, seu uso como instrumento no ensino pode ajudar na compreensão sobre diversos assuntos como cadeias tróficas e relações ecológicas por participarem como predadores, parasitas,

polinizadores, dispersores de sementes e de microrganismos como fungos e bactérias, e ainda assuntos como genética, taxonomia, evolução, entre outros, ajudando na promoção do conhecimento.

O uso de recursos didáticos vem crescendo nos trabalhos educacionais, sendo importantes ferramentas que ajudam no processo de aprendizagem, tornando o ensino formal tradicional mais atraente, sendo um complemento aos materiais didáticos impressos mais conhecidos (RODRIGUEZ; PAIVA, 2017). Assim, diversas estratégias de ensino tem sido utilizadas pelos docentes, com uso de experimentação, aulas fora do espaço da sala, uso de recursos tecnológicos e outros.

Dentre as ferramentas possíveis para o estudo dos insetos, incluídos como recursos didáticos que permitem a interação dos estudantes, se encontram as coleções entomológicas ou insetários, as quais se mostram como um instrumento didático viável de fácil acesso e que além de aproximar os estudantes de seu objeto de estudo se mostram motivadoras para os educandos.

Assim a presente pesquisa tem o objetivo de realizar uma revisão sistemática de literatura a respeito da construção de insetários por estudantes, buscando as formas de construção e aplicação dessa abordagem bem como as vantagens obtidas pela aproximação dos estudantes com insetos. A presente análise poderá ser útil no planejamento de atividades educativas que façam uso desses animais, aumento seu uso como recurso didático.

APORTE TEÓRICO

Na Classe Insecta se encontram animais com o corpo dividido em três segmentos cabeça, tórax e abdômen, possuem antenas, exoesqueleto quitinoso, três pares patas no tórax (GALLO et al., 2002).

A observação dos insetos e seus hábitos e funções ecológicas podem ser a base para o estudo de diversos conteúdos como apresentado por Matthews et al. (1997). O estudo dos insetos é parte do conteúdo abordado em diversas séries do ensino fundamental e médio, estando presente também em diversas disciplinas de cursos superiores (GULLAN; CRANSTON 2008).

Os recursos didáticos são materiais utilizados como auxílio para o ensino de um conteúdo disciplinar que possibilita que os estudantes aprofundem, apliquem e ainda produzam novos conhecimentos. Assim o ensino de Ciências Naturais traz a

necessidade de situações em que os conceitos sejam trabalhados além das explicações orais, mas com a problematização e aproximação na vivência (VASCONCELOS; SOUTO, 2003).

O uso de aulas práticas é mencionado com frequência como um método adequado de ensino, se mostrando mais interessante e de grande contribuição para a aprendizagem dos estudantes, principalmente ao que se refere ao ensino de Ciências Naturais (SILVA; PEIXOTO, 2003). As aulas práticas se mostram importantes por permitirem que as experiências no processo de aprendizagem ultrapassem as explicações sobre teorias, mas promova o contato estimulado o interesse e a curiosidade dos estudantes (SANTOS et al., 2017).

O conhecimento científico se constrói a partir da alfabetização científica que parte da pesquisa e da problematização acerca de um tema. É preciso a vinculação do conteúdo estudado com a vivência cotidiana oportunizando assim o desenvolvimento do conhecimento formando cidadãos preparados para a sociedade (DEMO, 2010).

Para Galvão (2017) os professores encontram dificuldades em preparar aulas com recursos que ajudem na assimilação dos conteúdos pelos estudantes. A formação dos professores nos cursos de licenciatura não abre espaço suficiente para a vivências de novas práticas, reproduzindo modelos tradicionais, sendo assim os docentes acabam ministrando aulas sem muitos recursos.

O processo de formação dentro do espaço escolar deve ser capaz de vincular o conteúdo a prática social no qual o indivíduo se encontra inserido, permitindo uma formação integral preparando o educando para a atuação em sociedade (GALVÃO, 2017). Assim é importante que as escolas desenvolvam atividades em que ocorram integração entre os conhecimentos básicos e aplicados, permitindo que os estudantes sejam mais ativos no processo educacional.

A utilização de recursos didáticos é uma ferramenta importante para facilitar a aprendizagem e assim romper com dificuldades encontradas no ensino tradicional, explorando metodologias inovadoras que buscam o estímulo a curiosidade, auxiliando o professor no processo de ensino e aprendizagem (SILVA et al., 2012).

A construção de insetários ou caixas entomológicas se mostram como uma ferramenta motivadora para o estudo de morfologia e ecologia de insetos, sendo um subsídio dinâmico para a promoção do conhecimento científico, estimulando a curiosidade dos estudantes (MUNHOZ et al. 2015).

METODOLOGIA

A presente pesquisa se trata de um procedimento de revisão sistemática de literatura realizado no dia 28 de novembro de 2018 a fim de identificar estudos recentes realizados no contexto educacional sobre a inserção de estudos sobre os insetos, tendo em vista sua ampla possibilidade de estudo dentro da biologia. Nesse sentido, esta pesquisa tem caráter qualitativo, como apontado por Oliveira (2008), uma pesquisa qualitativa tem foco no processo e não em gerar análises numéricas, sendo o significado a principal preocupação. Como afirma Moreira (2011) a pesquisa qualitativa se relaciona com o registro de eventos e na obtenção de dados, mas se difere da quantitativa pela natureza dos procedimentos, sendo que o investigador qualitativo se preocupa como registro dos fatos, faz uso de narrativas, estando vinculada a interpretação do pesquisador.

Desse modo, essa pesquisa tem como enfoque as etapas de uma Revisão Sistemática de Literatura, no que se trata a inclusão e exclusão de trabalhos, pois como aponta Kitchenham (2004), uma revisão se trata de uma forma de identificar, avaliar e interpretar pesquisa já realizadas sobre uma temática relevante dentro de uma questão de pesquisa de uma área.

Os dados a serem apresentados foram gerados após uma pesquisa realizada na base de dados do Google Acadêmico, sendo delimitada a pesquisa aos anos de 2016 a 2018, sendo o dia da pesquisa 28 de novembro de 2018. Algumas ações foram delimitadas para selecionar os resultados, sendo primeiramente delimitado o tempo, o descritor utilizado foi o termo insetário, sem incluir patentes e citações, classificação de relevância em qualquer idioma. Com essas delimitações foram obtidos 201 resultados.

Foram lidos os títulos e resumos dos 201 trabalhos que retornaram na busca, sendo aplicados critérios de inclusão e exclusão para a obtenção do conjunto final contando apenas trabalhos relevantes. Os critérios de inclusão foram: trabalhos completos descrevendo o desenvolvimento das atividades didáticas com uso de insetos. Assim foram excluídos trabalhos que não se relacionavam ao tema esperado por se tratarem de pesquisas sobre inseticidas alternativos, doenças específicas transmitidas por um inseto, novas tecnologias de controle de insetos, análises genéticas e outros e que por isso não se relacionavam com o propósito da pesquisa. Dessa forma, após essa etapa foram selecionados 09 trabalhos, os quais são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos pela busca de dados e a discussão dos resultados de acordo com a temática da pesquisa que buscou identificar como o uso da temática insetos com construções de coleções entomológicas tem sido utilizada na educação básica e técnica, bem como identificar os pontos positivos do uso dessa abordagem.

Os trabalhos foram identificados com base em seu contexto de aplicação e os métodos utilizados, sendo apresentados no Quadro 1 por ordem cronológica e resumidos em seguida.

Quadro 1. Trabalhos selecionados

| Autor(es) | Contexto | Recurso |
|---|---|--|
| Machado, 2016 | Estudantes do Ensino Médio | Construção de insetário no <i>Instagram</i> |
| Hernández; Hock, 2016 | Estudantes de escolas públicas e comunidade | Construções de terrários para criação de insetos da região |
| Jesus; Vieira; Camizotti, 2016 | Estudantes de Ciências Biológicas | Construção de coleções entomológicas |
| Santos; Araújo; Sobrinho; Matias; Gomes, 2017 | Estudantes do 7º ano do Fundamental | Construção de insetário |
| Guimarães-Brasil Sales; Souza; Cruz; Brasil, 2017 | Cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Fruticultura | Construção de caixas entomológicas |
| Lima; Chapani; Junior, 2017 | Estudantes do 8º e 9º ano do Fundamental | Observação de caixas entomológicas |
| Zen; Linzmeier, 2018 | Ensino Fundamental e Médio | Exposição de caixas entomológicas |
| Rocha, 2018 | Pessoas com transtorno do espectro Autista e síndrome de Down | Coleta de insetos e observação de caixas entomológicas |
| Silva, 2018 | Estudantes do Ensino Médio | Construção de caixas entomológicas |

O primeiro trabalho realizado por Machado (2016) teve como foco a elaboração de um insetário virtual fazendo uso da rede social *Instagram*. A pesquisa buscou que os estudantes compreendessem a classificação dos insetos, bem como sua importância para os ecossistemas, baseando-se no trabalho da naturalista Maria Sibylla Merian, a qual realizava registros de diversas espécies de plantas e insetos. O foco foi que os estudantes realizassem registros fotográficos da presença dos insetos e postassem na rede social, e os resultados foram positivos com grande participação com relatos de

mudança nas perspectivas a respeito dos insetos. A utilização da tecnologia para estimular o estudo foi bem recebida e ajudou no estímulo a participação na atividade da construção do insetário.

O projeto desenvolvido por Hernández e Hock (2016) foi desenvolvido no Bairro do Córrego Grande em Florianópolis (SC) durante 6 (seis) anos, no qual estudantes do Curso de Ciências Biológicas cuidaram de terrários onde foram criados insetos coletados na região. O espaço no qual os terrários ficavam era aberto a visitação de escolas e toda a comunidade interessada, e nas visitas os estudantes responsáveis pelos cuidados do espaço também atendiam distribuindo materiais informativos sobre os insetos e explanavam explicações e sanavam dúvidas dos visitantes. Ao longo do projeto os pesquisadores relataram muitos questionamentos pelos visitantes a respeito de hábitos, principalmente sobre a peçonha de espécies, sendo normalmente uma visão errônea, sendo o comportamento relatado pelo público corrigido pelos participantes do projeto.

O trabalho desenvolvido no projeto de Hernández e Hock (2016) relatou que a percepção do público sobre os insetos era distorcida, além de ser comum o questionamento sobre animais que não são insetos como cobras, aranhas e escorpiões. Escolas que participaram do projeto relaram que a postura dos estudantes em sala a respeito do conteúdo foi melhorada, com maior estímulo a realização das atividades e com o cuidado com os insetos e com plantas no entorno da escola. Assim os pesquisadores afirmam que o contato com os insetos pode ser uma importante ferramenta para a criação de estratégias que visem à conservação na natureza.

Jesus, Vieira e Camizotti (2016) realizaram em seu trabalho a recuperação da coleção entomológica da universidade de Anhembi Morumbi juntamente com estudantes do curso de Ciências Biológicas, seguindo critérios específicos para captura e disposição dos exemplares com identificação das famílias aos quais os insetos capturados pertenciam. Ao final do trabalho os pesquisadores conseguiram montar uma coleção com 103 exemplares de artrópodes identificados e catalogados a serem utilizados pela universidade para o estudo de morfologia do grupo, ampliando a quantidade de espécimes e a diversidade de famílias, permitindo que os estudantes possam visualizar melhor as características desse vasto grupo.

O trabalho de Santos et al. (2017) foi realizado com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual na cidade de Rio Branco no Acre. A coleta dos insetos realizada pelos estudantes nas proximidades da escola bem como em suas

residências. A montagem dos insetários foi realizada na sala de aula onde os estudantes realizaram a classificação dos insetos coletados e disposição dos animais para exposição. Os autores apontaram que prática de construir o insetário se mostrou vantajosa no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estimulou a curiosidade e contribuiu para o desenvolvimento da consciência ambiental e da importância dos insetos nos ecossistemas.

A pesquisa realizada por Guimarães-Brasil et al. (2017) teve por base a construção de caixas entomológicas por estudantes de curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Fruticultura de duas escolas estaduais do Ceará, sendo a coleta dos insetos realizadas na escola e no seu entorno. As atividades práticas foram mescladas com as aulas teóricas e tiveram boa aceitação pelos estudantes, sendo que as aulas permitiram uma maior aproximação dos estudantes com seu objeto de estudo, promovendo uma mudança de visão quanto a esses animais. Os autores destacam que as coleções entomológicas geradas pelas atividades podem ainda ser utilizadas em outras atividades educativas, e que as atividades em grupo foram ricas em trocas de experiências ajudando na promoção do conhecimento.

O estudo realizado por Lima, Chapani e Junior (2017) trabalhou os conhecimentos a respeito dos insetos com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, buscando trabalhar sobre o conhecimento da cultura popular. Assim foi desenvolvido um minicurso com esses estudantes em que foram trabalhados temas sobre a biologia, ecologia e comportamentos dos insetos, partindo dos conhecimentos prévios do grupo. Os conteúdos foram abordados com aulas expositivas, textos, confecção de cartazes, exposições de coleções entomológicas e debates. Os estudantes foram levados a refletirem sobre a importância dos insetos nos ambientes, refletindo também sobre seus impactos na vida do homem. Os autores relataram uma mudança de visão dos participantes sobre os insetos, colocando a experiência como gratificante por alcançar seu objetivo de ajudar na formação da consciência ambiental e da formação dos conhecimentos sobre os insetos.

O trabalho de Zen e Linzmeier (2018) relata ações de um projeto de extensão derivados de um projeto de monitoria em Zoologia com foco em artrópodes com a finalidade de levar escolas de educação básica ao laboratório de Zoologia da Universidade Federal da Fronteira Sul do *campus* Realeza. Foram confeccionadas caixas entomológicas com insetos e outros artrópodes para divulgar aos estudantes a diversidade do Filo Arthropoda, dando mais enfoque na Classe Insecta. Foram

realizadas exposições abertas a visitação por diversas séries, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, por isso foram realizadas atividades lúdicas para as crianças, com desenhos para colorir além das observações do exemplares dos animais.

Assim o trabalho de Zen e Linzmeier (2018) permitiu uma interação da universidade com as escolas e comunidade, ajudando a trabalhar o conhecimento popular com o científico, sendo um bom espaço para troca de experiências e promoção e divulgação do conhecimento. A desmitificação de conceitos sobre esse grupo animal e o reconhecimento de seu importante papel na natureza e para o homem foram pontos relevantes das ações de extensão, ajudando também melhorar a compreensão do papel da universidade na sociedade.

O trabalho de Rocha (2018) envolveu a coleta de insetos no Parque Ecológico do Córrego Grande, em Florianópolis (SC), por crianças e adultos que possuíam Autismo e Síndrome de Down, em que foi ministrada uma oficina dividida em quatro encontros, contando com o acompanhamento de algum familiar do portador de condições cognitivas especiais. Os participantes foram levados a assistirem filme sobre insetos, observarem modelos de insetos bem como exemplares em caixas entomológicas, também realizaram atividades que envolveram caminhar pelo parque na busca por insetos, observando sua presença no ambiente sempre com explicações sobre sua importância. A pesquisa ajudou aos participantes a estreitarem seus laços com o meio ambiente, diminuindo o receio mesmo o medo que alguns participantes tinham dos animais estudados, passaram a relacionar a vida desses animais com o meio em que vivem, sendo também importante para a relação social entre eles que conseguiram na oficina conversar entre si sobre o assunto estudado.

A pesquisa realizada por Silva (2018) buscou estudar a viabilidade da construção de uma coleção entomológica como recurso didático no ensino de Biologia com estudantes do Ensino Médio em Teotônio Vilela em Alagoas. O trabalho foi iniciado com o estudo teórico sobre os insetos, momento em que foram explicadas as principais características do grupo, o sistema de classificação em ordens e as técnicas de coleta e preservação para construção de coleções entomológicas. Após o conhecimento teórico os estudantes foram levados a coletar os exemplares no entorno da escola, e posteriormente a montagem da coleção. Com as caixas entomológica montadas os estudantes realizaram apresentações para a turma explicando conceitos básicos sobre os grupos de insetos encontrados. O recurso didático possibilitou praticidade para

observação das características dos animais, favoreceu a motivação dos estudantes que mostraram relacionar o conteúdo estudado com os insetos coletados.

As atividades descritas nas pesquisas apresentaram objetivos de ensino voltados para o estudo dos insetos, sendo destacada pelos autores a necessidade do trabalho desse conteúdo, o qual tem grande importância para a vida humana, levantando a necessidade de que esse conteúdo seja tratado nas escolas a fim de que os estudantes conheçam melhor esses animais e transmitam esse conhecimento.

As pesquisas fizeram uso de diferentes abordagens, com públicos diversos, obtendo bons resultados, sendo favorecida a divulgação de informações e desmitificando conceitos errôneos. Um ponto importante apresentado se relaciona com a mudança de visão negativa normalmente presente nos estudantes. A preservação ambiental também foi um tema presente nos trabalhos, a qual foi estimulada a partir do estudo dos insetos.

Os trabalhos selecionados apresentaram estratégias didáticas em que exemplares de insetos foram utilizados dentro do contexto educacional, demonstrando resultados satisfatórios no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Os apontamentos indicaram que a utilização de insetos mostra grande potencial como recurso didático para o estudo de diversos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos artigos selecionados na presente revisão, este trabalho apresenta um levantamento de identificação de estratégias pedagógicas em que os insetos são instrumentos para o ensino. Apresentando grande importância econômica e ecológica por sua vasta diversidade, podem contribuir como uma importante ferramenta para abordagem de diversos conteúdos.

Atividades educacionais que aproximam os estudantes do seu objeto de estudo se mostram mais estimulantes, no caso de atividades em que os educandos constroem seu objeto de estudo por meio da construção de insetários, essa aproximação aguça a curiosidade, mostrando a importância dos insetos para a manutenção dos ecossistemas com suas funções ecológicas.

A visão comum sobre os insetos não reflete a real importância do grupo, sendo que os estudantes normalmente reproduzem a visão pejorativa sobre esses animais. As atividades práticas que promovem o contato com os insetos e com a divulgação de

informações, a forma como esses animais são vistos modifica-se, portanto a construção de insetários permite que os estudantes tenham maior conhecimento sobre o grupo e reconheçam sua importância.

Com a construção das coleções entomológicas os pesquisadores demonstraram também a potencialidade do estudo de diversos conteúdos em diferentes séries, sendo adequado para diversas fases, mostrando facilidade dessas atividades pela abundância de insetos.

As aulas em que os estudantes puderam participar da construção dos insetários se mostraram importantes para auxiliar na compreensão dos conteúdos, possibilitando a disseminação do conhecimento a respeito da enorme diversidade biológica da Classe Insecta, ajudando no estímulo a curiosidade e na capacidade de investigação dos estudantes. Assim destaca-se a importância da temática com abordagem prática trazendo o objeto de estudo para o ambiente educacional, promovendo sua contextualização, o que possibilita uma melhor compreensão desses animais.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 160p. 2010.

GALLO, D.; NAKANO, O.; NETO, S. S.; CARVALHO, R. P. L.; BATISTA, G. C. C. de; FILHO, E. B.; PARRA, J. R. P.; ZUCCHI, R. A.; ALVES, S. B.; VENDRAMIM, J. D.; MARCHINI, L. C.; LOPES, J. R. S.; OMOTO, C. **Entomologia Agrícola**. Piracicaba: Fundação de Estudos Agrícolas Luiz de Queiroz, vol.10, 920 p., 2002.

GALVÃO, L. A. **O grilo como modelo biológico didático vivo para o ensino de ciências em escolas do Estado Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, RJ, p.51. 2017.

GUIMARÃES-BRASIL, M. O.; SALES, F. A. L.; SOUZA, E. A.; CRUZ, C. E. F.; BRASIL, D. F. Construção de caixas entomológicas como ferramenta ao ensino-aprendizagem em cursos técnicos de agrárias. **HOLOS**, Natal, RN, Ano 33, v. 01, p. 21-30, 2017.

GULLAN, P. J.; CRANSTON, P. S. **Os insetos: um resumo de entomologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Roca, 2008.

HERNÁNDEZ, M. I. M.; HOCK, D. H. Diversidade de insetos do parque ecológico do córrego grande: educação ambiental e conservação. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 13, n. 22, p. 43-55, 2016.

HERNÁNDEZ, M. I. M; MONTEIRO, L. R., FAVILA, M. E. **The role of body size and body shape in understanding competitive interactions within a community of Neotropical dung beetles.** *Journal of Insect Science (Online)*, v.11, p. 1-14, 2011.

JESUS, G. de; VIEIRA, G. N.; CAMIZOTTI, L. A. Montagem de coleção entomológica com espécies encontradas no peridomicílio do município de São Paulo, SP; para fins didáticos. **Revista Compartilhe Docência**, v. 1, n. 1, p. 95-107, 2016.

KITCHENHAM, B. Procedures for performing systematic reviews. **Keele, UK, Keele University**, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004.

LIMA, J. S.; CHAPPANI, D. T.; JUNIOR, J. C. S. Conhecimento escolar e cultura popular nos conhecimentos de um grupo de estudantes a respeito dos insetos, no município de Jequié, Bahia. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 10, n.22, p. 23-34, 2017.

MACHADO, E. F. **Os estudos observacionais de Maria Sibylla Merian: contribuições para o ensino dos insetos mediado por tecnologias da informação e comunicação.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba, 186 p., 2016.

MATTHEWS, R. W.; FLAGE, L. R.; MATTHEWS, J. R. Insects as teaching tools in primary and secondary education. **Annual review of entomology**, v. 42, n. 1, p. 269-289, 1997.

MATTOS, A. P. I. de. **A mediação de uma intervenção didática para evolução de conceitos sobre insetos (Arthropoda: Insecta) no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campo Grande - MS, 82p., 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de pesquisa em ensino.** São Paulo: Livraria da Física, 244p., 2011.

MUNHOZI, E. M. B.; SILVEIRA, M. dos S.; LIMA, J. S. Confeção de caixa entomológica como estratégia de mediação do conhecimento científico no ensino fundamental. In: II Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SORSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente(SIPD/ CÁTE- DRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2015, p. 53.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 2, n. 3, 2008.

ROCHA, S. **Do encanto dos insetos às descobertas do lecionar: Uma vivência na diversidade do autismo, Down e outras condições cognitivas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, 65p., 2018.

RODRÍGUEZ, J. R.; PAIVA, M. D. Dificuldades de aprendizagem nos manuais e materiais didáticos em Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 765-784, 2017.

SANTOS, G. S.; ARAÚJO, A. C. de; SOBRINHO, H. L.; MATIAS, I. A. O.; GOMES, T. F. Construção de insetário por alunos da escola Dr. Santiago Dantas, Rio Branco – AC. **Anais da III Mostra Acreana de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação-Viver Ciência-2017**.

SILVA, F. W. O. da; PEIXOTO, M. A. N. Os laboratórios de ciências nas escolas estaduais de nível médio de Belo Horizonte. **Educação & Tecnologia**, v.8, n.1, p.27-33, 2003.

SILVA, M. do A. dos S.; SOARES, I. R.; ALVES, F. C.; SANTOS, M. de N. B. dos. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.

SILVA, T. M. dos S. O uso de coleções entomológicas como ferramenta no ensino de biologia. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018.

SOUZA JUNIOR, E. A., COSTA NETO, E. M., SANTOS, G. C. B. As concepções que estudantes da sexta série do ensino fundamental do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana possuem sobre os insetos. **Gaia Scientia**, v. 8, n. 1, p. 08-16, 2014.

TRINDADE, O. S. N.; SILVA JUNIOR, J. C.; TEIXEIRA, P. M. M. Um estudo das representações sociais de estudantes do ensino médio sobre os insetos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 03, p. 37-50, 2012.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

ZEN, E. P.; LINZMEIER, A. M. A extensão a partir da monitoria. **SEMINÁRIO INTEGRADOR DE EXTENSÃO**, v. 1, n. 1, 2018.