

À PEDAGOGIA RETRATADA E EXEMPLIFICADA:

ESTUDOS, PERSPECTIVAS E AÇÕES DOS SUJEITOS
QUE COMPÕEM O MEIO EDUCACIONAL.



CARLOS BATISTA
(ORGANIZADOR)


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA
(ORGANIZADOR)

**À PEDAGOGIA RETRATADA
E EXEMPLIFICADA:**

ESTUDOS, PERSPECTIVAS E AÇÕES DOS SUJEITOS
QUE COMPÕEM O MEIO EDUCACIONAL.



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Pexels
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 À pedagogia retratada e exemplificada : estudos, perspectivas e ações dos sujeitos que compõem o meio educacional. / Organizador: Carlos Batista. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
164 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-83-7
DOI: 10.29327/564720

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Professor - formação.
I. Título. II. Batista, Carlos.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

HOMENAGEM À NEIDE CRISTINA DA SILVA.....	6	
PREFÁCIO.....	10	
<i>Valdemir Bezerra da Silva</i>		
APRESENTAÇÃO.....	11	
<i>Carlos Batista</i>		
UNIDADE I - EXEMPLIFICAÇÕES		
CAPÍTULO 1		
EPISTEMOLOGIA E HISTORICIDADE CURRICULAR: INTRODUÇÃO AO PERCURSO TEÓRICO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....		15
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>		
<i>Dirce Maria da Silva</i>		
CAPÍTULO 2		
EDUCAÇÃO RELATADA: ABORDAGEM RELACIONAL SOBRE FORMAÇÃO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS NA DOCÊNCIA.....		25
<i>Abraão Danziger de Matos</i>		
CAPÍTULO 3		
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS: AÇÕES NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E CONSCIENTIZADORA.....		35
<i>Siamara Meier</i>		
<i>Silvana Weschenfelder</i>		
CAPÍTULO 4		
DESAFIOS IMPLICADOS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS, SÍNDROMES E ALTAS HABILIDADES NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....		48
<i>Mara Aparecida da Silva</i>		
<i>Sérgio Teixeira da Silva</i>		
<i>Carlos Batista</i>		

CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	60
<i>Atos Daniel Pereira da Silva</i>	

CAPÍTULO 6	
A IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA.....	66
<i>Cassio Ricardo Fares Riedo</i>	

CAPÍTULO 7	
PRÁTICAS EXEMPLIFICADAS DE TUTORIA EAD COM ALUNOS DE NUTRIÇÃO.....	95
<i>Adriana Loiola Corrêa</i>	

CAPÍTULO 8	
HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E MULTICULTURALISMO NA AÇÃO EDUCACIONAL.....	100
<i>Renata Soares Leal Ferrarezi</i>	
<i>Suzana Barbosa de Castro</i>	

CAPÍTULO 9	
FAMÍLIA E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A CORRESPONSABILIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	113
<i>Marcia Aparecida Oliveira</i>	
<i>Jaime Farias Dresch</i>	
<i>Andreia Luciane Borges</i>	

CAPÍTULO 10	
A PEDAGOGIA MONTESSORI E REGGIO EMILIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
<i>Alex Sandro de Souza</i>	

UNIDADE II - RETRATOS

CAPÍTULO 11	
PSICANÁLISE E APRENDIZAGEM DE LEITURA: UM FENÔMENO TRANSFERENCIAL.....	132
<i>Valdemir Bezerra da Silva</i>	

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM “DISPOSITIVO PEDAGÓGICO” EM UMA VISÃO FOUCAULTIANA.....141

Eden Camargo Bernardes Silva

CAPÍTULO 13

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS VERSUS IDEOLOGIAS: CONCEITOS INICIAIS APLICADOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....150

Carlos Batista

CAPÍTULO 14

O CARÁTER IDEOLÓGICO COMO JUSTIFICATIVA PARA A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....155

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno

Gisele Aparecida Dossena

Julian Monike Nazário Scolaro

PÓS-FÁCIO.....163

Carlos Batista

SOBRE O ORGANIZADOR.....164

HOMENAGEM À NEIDE CRISTINA DA SILVA

Esta coletânea em nome de seu organizador e colaboradores homenageia nossa querida Profa. Dra. Neide Cristina da Silva, a qual faleceu no início de junho de 2022, na cidade de São Paulo – SP, aos 44 anos.

Profa. Dra. Neide Cristina da Silva



Fonte: lattes, 2022.

a. Breve resumo de qualificações¹

Doutora em Educação. Líder do grupo de pesquisa Ylê-educare: educação para questões étnico-raciais. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Colunista da revista Dumela; Parecerista da Revista Eccos, Veras e REAd. Diretora de Comunicação da Academia Mauaense de Letras e Artes Paulo Freire. Docente desde 2006 nas áreas da Educação, História, Gestão e Turismo, atuando no Ensino Superior, Técnico e Básico. Experiência na modalidade de Educação à Distância, organização de visitas técnicas monitoradas e

¹ Informações e foto obtidas através do currículo lattes da Profa. Neide Cristina disponível no link: <http://lattes.cnpq.br/9081035445892260>. Acesso em: 12 jun. 2022.

eventos acadêmicos. Profa. convidada nos cursos Lato Sensu UNINOVE. Profa. nos cursos de graduação UNI-Drummond. Profa. no programa de mestrado em Educação, Cultura e Subjetividade na Universidade Ibirapuera. Profa. curso de Pedagogia - UNIB. neidesilva87@hotmail.com @neidesilvaa87.

b. Vídeos disponíveis sobre o seu trabalho na web:

AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: <https://youtu.be/OaiwdEnZJGE>

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-CONHECIMENTOS E EVOLUÇÃO PROFISSIONAL - REFLEXÕES E PRÁTICAS. Disponível em: <https://youtu.be/-xgDwSmCbEA>

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: <https://youtu.be/kTzdyCbvyU8>

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - GESTÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <https://youtu.be/oLCU7w8lzb0>

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Disponível em: https://youtu.be/Od7Lwy_hHVA

EDUCAÇÃO E TRABALHO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O GESTOR. Disponível em: <https://youtu.be/IUfZmDJdqpA>

HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA. Disponível em: <https://youtu.be/vq8kB1o11OY>

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS: DO TRÁFICO AO SÉCULO XIX. Disponível em: <https://youtu.be/0dlxEJ9eFDw>

HISTÓRIA DA ARTE AFRICANA. Disponível em: <https://youtu.be/UX9UnSc95KA>

HISTÓRIA DA ARTE: ARTE POP À CONTEMPORANEIDADE. Disponível em: <https://youtu.be/41-0nAtvsfU>

HISTÓRIA DA ARTE: CONTEMPORÂNEA. Disponível em: <https://youtu.be/FvrCcKlmSNA>

HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL. Disponível em: <https://youtu.be/KKJS-QHFVXaU>

HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA. Disponível em: <https://youtu.be/>

[tu.be/GBToQvR1rSM](https://youtu.be/SjCI8LE-Fak4)

RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE DE MATRIZES AFRICANAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO. Disponível em: <https://youtu.be/SjCI8LE-Fak4>

c. Homenagem textuais de colegas

Toques de luz e humildade

Aprendi a admirar a Neide, principalmente porque ela trazia energias que demonstravam sua indignação perante as desigualdades. Valores de uma cidadã voltada para a justiça. Esta admiração não foi somente no âmbito profissional, pois também aprendi a admirar a mulher guerreira, inspiradora, com toques de luz e humildade. Quero e vou citá-la em diversas situações pessoais e profissionais. Gostaria de ter a possibilidade e honra de continuar nossas conversas, mas o que me resta neste momento é compartilhar parte de suas produções, que não estão disponíveis em seu currículo lattes. Que os discursos da Neide se eternizem nas mais variadas mentes e corações.

Profa. Dra. Janaina Gonçalves, UNIB (SP).

Nossa MESTRA Professora Neide...

Há pessoas que não apenas passam por nossas vidas, mas nos marcam e contribuem com que a vida chama de aprendizado.

Minha mestra que carinhosamente chamava-lhe de “professora energia”..... nossa que saudades teremos! Você com toda certeza não encerra seu legado, afinal, tem muito ainda a compartilhar neste mistério que compreende a vida e a passagem.

Alegria é a palavra que a define, e seu sorriso e chamamento que sempre realizava “*bom dia gente linda!*”, nos despertando aos sábados às 8 horas da manhã, ficará eternizado; que privilégio!

Mesmo que nossos olhos lacrimem, mesmo que nosso coração se aperte diante de sua ausência física, sua alegria se manterá em nossas almas, nos fazendo crer no seu maior ensinamento: a educação vale à pena!

Obrigada!

Cátia Rufino Pereira , Mestranda UNIB (SP).

Em uma bela manhã...

Em uma bela manhã, é possível presenciar os raios solares expulsarem o frio entre as matas das montanhas. Onde se pode prever que um novo dia começa e grandes oportunidades poderão ocorrer. Assim teço uma pequena descrição à Prof^a Dr^a Neide Silva. Feliz daquele que teve a oportunidade e foi agraciado em vivenciar e conviver com essa ilustre e inesquecível mulher. Nada se compara ao seu sorriso, sua energia, ao seu propósito em fazer a diferença. Uma pessoa que realmente tinha um grande objetivo “Celebrar a Vida”, suas palavras na qual o seu filho em um momento tão difícil cravou no meu coração. Dificilmente alguém conseguirá descrever algo que contemple o máximo sobre a Prof^a Dr^a Neide, pois o leitor que teve graça de conviver com ela, ao ler irá dizer ou no mínimo pensar, ainda está incompleto, faltou...

Francisco Alexandre da Silva, Mestrando UNIB (SP).

PREFÁCIO

É com muito carinho, respeito e admiração que tenho a honra de prefacear esta coletânea organizada pelo Professor e Pesquisador Carlos Batista.

Os capítulos que compõem esta obra tratam de assuntos atuais e de importância singular, sobretudo, para quem é professor e que, a despeito das adversidades tão comuns ao universo da sala de aula, ama o ato de educar.

Os autores deste livro trazem à baila assuntos que despertam, mais do que curiosidade, o desejo pelo saber, principalmente, porque abordam questões que envolvem a prática docente.

Este livro, devido à riqueza de detalhes apresentada em cada capítulo, pode ser considerado um manancial de informações, capaz de ampliar a compreensão do leitor sobre diversos fenômenos e práticas educacionais, que norteiam a práxis do professor em sala de aula.

Vale ressaltar que, no atual contexto educacional, regido pelas constantes inovações tecnológicas e educacionais, cabe ao educador adotar uma postura de quem conhece o conteúdo, sabe ensinar, entende de tecnologias e, principalmente, reconhece a importância da relação professor-aluno no processo de humanização que ocorre de forma presencial ou remota.

Posto isso, considero a leitura deste livro uma oportunidade para conhecer, entender, aprofundar e saborear o gosto de saber novas constatações e entender temas que apontam os rumos que a educação está tomando neste alvorecer do século XXI.

Prof. Dr. Valdemir Bezerra da Silva

APRESENTAÇÃO

O retrato da pedagogia exemplificado nessa coletânea visa acima de tudo propor o diálogo entre os estudos, suas perspectivas, ações e os sujeitos que a compõem, de forma a trazer à tona relatos e pesquisas de um meio pedagógico múltiplo e em constante evolução.

Assim como ilustrado na imagem 01 abaixo, o ato de pedagogizar deve conotar um caráter transformador, um meio, uma forma, um sentido que torna qualquer teoria materializada, tanto para quem ensina, como para quem aprende.

Imagem 01: Pedagogizar



Fonte: Pixabay¹, 2022.

Essa coletânea tem como proposta apresentar cernes inerentes a estas práticas educacionais ao longo de seus 16 (dezesseis) capítulos, divididos em duas unidades.

A primeira unidade compõem-se de 10 (dez) capítulos.

No capítulo 01 (um) tem-se a: **Epistemologia e Historicidade curricular: introdução ao percurso teórico e concepções pedagógicas** descritas pelas

1 Detalhes da imagem: school-ga53a314ac_1920.jpg. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/escola-professora-educa%c3%a7%c3%a3o-%c3%a1sia-1782427/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

autoras **Eunice Nóbrega Portela e Dirce Maria da Silva.**

O capítulo 02 (dois) traz à tona a: **Educação Relatada: abordagem relacional sobre formação, metodologias e práticas na docência**, retratada por **Abraão Danziger de Matos.**

Com o capítulo 03 (três) enumera-se: **Práticas Pedagógicas Integradoras: ações na perspectiva educacional e conscientizadora** desenvolvidas por **Siamara Meier e Silvana Weschenfelder.**

Através do capítulo 04 (quatro) os: **Desafios Implicados à Inclusão de pessoas com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades nos espaços escolares** são expostos pelos autores **Mara Aparecida da Silva, Sérgio Teixeira da Silva e Carlos Batista.**

A chegada do capítulo 05 (cinco) permite entender a: **Educação de Jovens e adultos, a formação do educador** pelo autor **Atos Daniel Pereira da Silva.**

Atenta-se no capítulo 06 (seis): **A Implementação de Ambiente Virtual de Aprendizagem numa Escola Pública de Ensino Fundamental durante a pandemia** desenvolvido por **Cassio Ricardo Fares Riedo.**

Junto ao capítulo 07 (sete) as: **Práticas Exemplificadas de Tutoria EAD com alunos de Nutrição** são traduzidas por **Adriana Loiola.**

Reunido no capítulo 08 (oito) identifica-se a: **Historicidade da Infância e multiculturalismo na Ação Educacional** por **Renata Soares Leal Ferrarezi e Suzana Barbosa de Castro.**

Coadunado ao capítulo 09 (nove) toma-se a: **Família e Escola: reflexões sobre a corresponsabilidade no processo de desenvolvimento integral da criança** escrita por **Marcia Aparecida Oliveira, Jaime Farias Dresch e Andreia Luciane Borges.**

Por fim o capítulo 10 (dez) envolta-se em: **A Pedagogia Montessori e Reggio Emilia no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil** constituída por **Alex Sandro de Souza.**

A segunda unidade se contempla de 04 (quatro) capítulos.

O capítulo 11 (onze) tem-se a: **Psicanálise e Aprendizagem de Leitura: um fenômeno transferencial**, redigido por nosso prefaciador **Valdemir Bezerra da Silva.**

Articulado ao capítulo 12 (doze) a: **Formação Continuada em Serviço: um “dispositivo pedagógico” em uma visão foucaultiana** é referida por **Eden Camargo Bernardes Silva.**

Pronunciado ao capítulo 13 (treze) menciona-se: **Representações Sociais versus Ideologias: conceitos iniciais aplicados no âmbito educacional**, conceituados pelo organizador da obra **Carlos Batista.**

Ultimando pelo capítulo 14 (quatorze) apresenta-se: **O Caráter**

Ideológico como justificativa para a reforma do Estado Brasileiro registrados por **Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno, Gisele Aparecida Dossena e Julian Monike Nazário Sclaro.**

Considera-se assim como propósito central a compreensão, o estudo e a reflexão de todos estes temas relatados ao longo das próximas passagens capitulares.

Carlos Batista

UNIDADE I
EXEMPLIFICAÇÕES

EPISTEMOLOGIA E HISTORICIDADE CURRICULAR: INTRODUÇÃO AO PERCURSO TEÓRICO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

INTRODUÇÃO

As diferentes concepções teóricas sobre o currículo, área de estudo com amplas discussões epistemológicas, evidenciam as ideologias e propostas que podem ser melhor compreendidas quando analisadas dentro da sua historicidade.

As epistemologias do currículo aqui apresentadas mostram que é possível e necessário se construir conhecimento sobre o tema e compreendê-lo, partindo de uma noção assistemática do assunto, até o entendimento que perpassa pelo confronto das diversas teorias, possibilitados por uma abordagem didática e pedagógica para compreensão desse instrumento de trabalho pedagógico e sua influência na concretização das aprendizagens.

A importância do presente estudo se dá no sentido de se compreender o currículo como uma construção social, histórica e cultural, que nos permite ver a relação direta entre o ‘sujeito’ (*ser cognoscente*), ‘objeto’ sobre o qual desenvolve-se a atividade cognitiva, e, como, ao longo desse processo, o currículo foi utilizado como instrumento ideológico e norteador da formação dos sujeitos.

Por conseguinte, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma introdução ao estudo da epistemologia e historicidade curriculares. Trata-se de um texto introdutório, de caráter bibliográfico e descritivo, a respeito das

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Pós-Graduada em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas; Graduada em Pedagogia – Séries Iniciais/Supervisão e Orientação. Bacharel em Administração. Professora universitária e da Educação Básica. Pesquisadora. E-mail: profdircesalome@gmail.com.

construções e abordagens teóricas de formação do currículo, situando o leitor nos limites basilares da natureza desse objeto de pesquisa.

PERCURSO TEÓRICO E CONCEPÇÕES

O percurso histórico marcado pela teoria tradicional, crítica e pós-crítica do currículo traz diferentes epistemologias e nelas há prescrições diversas das formas de aplicação dos conhecimentos e saberes pelos sujeitos “*aprendentes*”. Essas construções preparam os aprendizes para o acesso ampliado ao conhecimento, ao expandir a percepção do mundo e incentivar uma intervenção consciente na sua realidade (MOREIRA E SILVA, 2002, SACRISTÁN, 2000).

Nesse percurso, a epistemologia é área de estudo que investiga um objeto em busca de fundamentos que assegurem racionalidade, fidedignidade em argumentos, fatos, construções históricas, que garantam a credibilidade do conhecimento, e que contribuam para a compreensão da realidade. Embora seja oriunda do campo da filosofia, foi adotada no presente trabalho por ser capaz de ressaltar o papel do currículo ao longo do processo histórico de formação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2015b).

Por conseguinte, a epistemologia da teoria curricular nasce nos Estados Unidos em 1920, em um cenário de industrialização e movimentos imigratórios que impulsionaram a massificação da escolarização. A partir daí, houve a necessidade de racionalização do método.

Isto posto, as construções teóricas curriculares tiveram início no livro do norte-americano John Franklin Bobbitt, o “*The Curriculum*” (1918), obra fundamentada no conservadorismo e no modelo empresarial, evidenciando-se que a construção do que se tem e se entende hoje sobre currículo nasceu sobre as bases dos ideais tecnicistas, conforme Silva (2010).

Ensejando a adaptação dos indivíduos à nova ordem industrial, focada nos resultados, e inspirados por Bobbitt (1918), os estudos sobre currículo começam a ganhar destaque nos Estados Unidos ainda na década de 1920, como instrumento pedagógico modulador dos padrões de desempenhos aplicados aos interesses das indústrias, no processo de desenvolvimento econômico.

De acordo com Silva (2010), as propostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar o sistema educacional. Bobbitt propunha,

que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, ele queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, e que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa (SILVA, 2010, p. 22-23).

Em decorrência disso, o currículo passou a ser concebido como instrumento de controle social.

Silva (1999) assegura que a concepção de currículo pensado por Bobbit nos EUA, no início do século XX, não visava uma educação democrática e progressiva, pois, “no modelo de currículo de John Franklin Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril, devendo priorizar a eficiência e o desenvolvimento da economia”. Tal orientação, ensejada por Bobbitt, iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX (SILVA, 1999, p. 12).

Nesse mesmo sentido, a obra do educador americano Ralph Winfred Tyler, “*Basic principles of curriculum and instruction*” (1949), sobre currículo escolar, convergia com os pressupostos de John Franklin Bobbitt, que, similarmente, apoiava a educação nos padrões de uma empresa, conforme nos esclarece Silva (2013), “com objetivos bem definidos, especificando a atividade educacional em duas dimensões: ensino/instrução e avaliação, concepções que passaram a influenciar a disposição curricular em diferentes países, inclusive no Brasil”.

Mas antes de Bobbitt e Tyler, o filósofo e pedagogo também norte-americano, John Dewey, referência no campo da educação, já havia escrito a obra “*The child and the curriculum*” (1902). Como um dos principais representantes da corrente pragmatista, Dewey, em sua obra seminal, estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Em contraste a Bobbit e Tyler, Dewey afirma ser importante,

Considerar no planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e jovens, pois a educação era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência direta de princípios democráticos, respeito e tolerância, associados às vivências do sujeito, dando-se destaque para o contexto histórico-social em que a educação ocorresse (SILVA, 1999, p. 23).

De acordo com Giles, (1987, p. 259-260) “o pragmatismo é um desafio às teorias autoritárias, pois define a verdade em termos de experiência coletiva da sociedade”, e, visto por esse ângulo, o conhecimento é compreendido como relativo; a verdade é contingente e o ambiente de aprendizagem, dinâmico e de acordo com a realidade dos sujeitos.

Na visão dos pragmatistas, as verdades podem ser mutáveis, pois estão conectadas ao contexto e às experiências subjetivas. Os pragmatistas rejeitaram a tendência das abordagens tradicionais de currículo, nas quais o conhecimento está separado da experiência e é fragmentado ou compartimentalizado (OZMON & CRAVER, 2004, p. 156).

Em muitos aspectos, o currículo pragmatista é tanto um processo quanto um corpo distinto de disciplinas, pois,

as disciplinas tradicionais não são ignoradas; em vez disso, elas são estudadas e usadas pela luz que jogam sobre o problema e por sua significação para o crescimento dos estudantes. O currículo pragmatista é composto tanto pelo processo como pelo conteúdo, mas não é fixo ou um fim em si mesmo (OZMON & CRAVER, 2004, p. 158).

No entanto, a influência de Dewey não refletiu da mesma forma que a de Bobbit, na formação do currículo como campo de estudos. John Dewey (1979, p. 93) fala sobre seu entendimento sobre democracia e faz um paralelo com o papel da escola. Para ele,

uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Ela deve ser entendida como uma reconstrução e reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 83).

Nessa perspectiva, o currículo deve desenvolver a capacidade de pensamento reflexivo e a escola deve ser um espaço ativo de participação para o ensino e a aprendizagem.

Assim, o pensamento de Tyler e de Bobbit representa a ideologia do currículo na pedagogia tradicional ou tecnicista, “que influenciou a organização curricular em diversos países, como Estados Unidos e Brasil” e o de Dewey influenciou a pedagogia renovada progressista, ligada à concepção da “Escola Nova”, amplamente difundida no Brasil (SILVA, 2013).

Ao trazer o contexto do movimento histórico da trajetória do currículo no Brasil, Moreira (2001) destaca que nas décadas de 1920 e 1930, as percepções de currículo, norteadas pelo capitalismo americano, subsidiaram o currículo tecnicista praticado no Brasil. Nesse período, nosso país estava em um processo de transformações sociais e econômicas, que impulsionaram reformas educacionais e, com elas, movimentos que contribuíram para mudanças nas concepções e paradigmas da educação.

No Brasil, o pensamento de John Dewey foi protagonizado por Anísio Teixeira e outros educadores que, na ocasião, comprometidos com a reformulação das políticas educacionais, iniciaram o movimento para elaboração do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação*” (1932), ou, “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, que apresentou os princípios do movimento reformador da década de 1930, mais especificamente, o necessário compromisso do Estado com o ensino público, concomitante à laicidade da educação (PILETTI, 1997, ALENCAR, 2006).

O “*Manifesto dos Pioneiros*” propunha a criação de escolas com tendências à educação integral, com ensino ativo voltado ao exercício da autonomia. Mas,

ainda que o “Manifesto” objetivasse combater o elitismo na educação e visasse romper com o currículo tradicional, as propostas curriculares desse período não apresentavam avanços, pois ainda eram tributárias de um caráter enciclopédico e das avaliações centradas em resultados numéricos (ARANHA, 1996).

Nas reivindicações, os educadores afirmavam que o principal motivo dos problemas na educação estava “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação, quanto ao aspecto filosófico e social, e da aplicação, no que concerne ao aspecto técnico, dos métodos científicos empregados aos problemas educacionais”, pois “nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação “ (MENEZES, 2001, p. 1).

Os educadores de 1932 diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordados no “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932. Para os 26 intelectuais que faziam parte do grupo, “a educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, que permitiria a integração dos diversos grupos sociais”, e, nesse sentido, “o governo federal deveria defender bases e princípios únicos para a área, mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade” (MENEZES, 2001, p. 1).

Apesar das críticas à escola tradicional e ao currículo tecnicista, houve prevalência desses modelos durante a primeira metade do século XX, no Brasil. As mudanças começaram a ocorrer após os questionamentos dos educadores, sociólogos e filósofos, que defendiam que a escola precisava ser considerada como um espaço privilegiado para ampliar as capacidades humanas, respeitando-se as subjetividades.

Conforme Silva (2013), a partir da década de 1960 as críticas em torno das escolas pautadas na relação capitalista e elitista se acentuaram, aparecendo movimentos que apoiaram mudanças na estrutura da educação tradicional, numa vertente de “reconceptualização³”, que contrapôs-se à base tecnicista e industrial.

Dentre os intelectuais que se destacaram nessa corrente estão Michel Apple e Henry Giroux nos Estados Unidos. Na Inglaterra, sob a influência de Michael Young, organizaram-se os pressupostos filosóficos da Nova Sociologia da Educação. Na França, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet desenvolveram análises sobre como a escola é um aparelho ideológico do Estado.

3 A ideia de “reconceptualização” costuma ser aplicada no campo do trabalho social. Em finais de 1960, inspirado nos pensamentos de Antonio Gramsci, surgiu o movimento de “reconceptualização” que propôs modificar o objeto do trabalho social para que se distancie do assistencialismo e se adote uma postura crítica, tendo em conta o contexto político do campo de ação. Disponível em: <https://conceito.de/reconceptualizacao>. Acesso em: 31, maio, 2022.

No Brasil, Paulo Freire é o representante mais notável que, através das propostas de educação popular, passou a defender a conscientização de educadores sobre o compromisso com a libertação do povo oprimido (SILVA, 2013, p. 7).

Contudo, foi somente na segunda metade do século XX que as lutas a respeito das bases epistemológicas das teorias tradicionais acentuaram-se, promovendo mudanças rumo às questões referentes à ideologia, saber e poder, assuntos que necessitariam ser tratados sobretudo pela escola.

Conforme destacado por Moreira e Silva (2002), “o currículo está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas; produz identidades individuais e sociais particulares”. Os autores explicam que “o currículo não é um instrumento atemporal, ele é um processo histórico constituído socialmente e, portanto, sua vinculação é intrínseca à organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 8).

Em vista disso, as teorias críticas aparecem em meados do século XX (1960), em contraposição ao modelo das teorias tradicionais. As teorias críticas basearam suas percepções nas ideais marxistas, inspiradas nos autores das “*Teorias Críticas*”, oriundos da Escola de Frankfurt, sobretudo Max Horkheimer e Theodor Adorno. A corrente crítica foi influenciada, ainda, pelos pensamentos de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, representantes da “*Nova Sociologia da Educação*”.

Nessa concepção, a escola era considerada como aparelho de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, oriundas do modelo proposto pela sociedade capitalista. Silva (2010), esclarece que, “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2010, p. 29-30).

A partir daí o foco é a emancipação, priorizando-se a formação de um pensamento crítico e a busca por espaços de igualdade, oportunidades, interação e democracia, além da valorização das experiências, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos para a compreensão, interpretação e intervenção na realidade no qual ele está inserido. Reitera-se, dessa forma, a importância de ações pedagógicas que tenham como objetivo a participação direta dos educandos e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, consequência de suas diferentes realidades sociais (SILVA, 2013; SAVIANI, 2012; FREIRE, 1991).

As teorias críticas são consideradas como “instrumento de compreensão e luta contra as formas de desigualdades sociais, do racismo, do *sexismo*, procurando alternativas de superação, elegendo a escola como espaço e lugar da democracia, inclusão e construção do pensamento libertador” (SILVA, 2013, p. 14).

Nas concepções das teorias críticas, o currículo cria as condições para

que os estudantes expressem suas opiniões, que são incorporadas aos conteúdos curriculares como experiências do cotidiano. Assim, conforme Freire (1991), “a sala de aula representa um espaço para reflexões e debates a respeito dos problemas contemporâneos, que devem estimular a busca de soluções que sejam de interesse dos “aprendentes”, numa sociedade em transformação”.

Conforme Giroux e Simon (2002), “o currículo deve promover o debate e a reflexão sobre as injustiças sociais e as experiências diárias”. Os autores afirmam que “os docentes tendem a adotar postura omissa, de afinidade ao “*status quo*”, por o currículo apresentar caráter prescritivo, mantendo-se conivente aos interesses das classes dominantes, desconectado das diferentes realidades sociais”.

Freire (2006) argumenta que “a educação precisa libertar, promover a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades”. Nessa perspectiva, “o currículo supera a concepção de um conjunto de matérias e passa a contemplar também estrutura crítica capaz de considerar a dimensão libertadora, favorecedora das massas populares”, pois as práticas curriculares são percebidas como espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Para Silva (2013), “as teorias críticas admitem análise de exterioridades implícitas que cooperam com a aprendizagem, contempladas no currículo oculto, amplamente difundido por Apple (1982) no livro “*Ideologia e currículo*”. Nessa obra, Apple afirma que “o currículo oculto está adjunto a situações nas quais, em concordância com as conformidades das estruturas sociais dominantes, favorece comportamentos, atitudes, valores e direcionamentos condizentes ao “*status quo*”, sem mudanças ou alterações. Desse modo, o papel da teoria crítica de currículo é tornar manifesto aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

Assim, “as teorias críticas do currículo são contra hegemônicas, na medida em que buscam combater formas dominantes de conhecimento prescritos, impostos por meio de políticas públicas curriculares (SILVA, 2002).

Por consequência, as teorias pós-críticas nasceram a partir das décadas de 1970 e 1980, norteadas pelos princípios da *fenomenologia*⁴, do *pós-estruturalismo*⁵ e

4 A Fenomenologia permite uma contínua reflexão, pois compreende o homem não “como um mero corpo ou espírito, mas enquanto uma totalidade, valorizando o corpo a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência” (COELHO, 1999, p. 88).

5 A expressão ‘pós-estruturalismo’ é comumente associado a um heterogêneo conjunto de pensadores, dentre os quais estão Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard etc. De acordo com Michael Peters: “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica ali subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (WILLIAMS, 2012, p.10).

dos *ideais multiculturalis*⁶. De modo semelhante às teorias críticas, as pós-críticas contestam as teorias tradicionais. Mas as pós-críticas evoluíram em relação à compreensão de sujeito, foco principal dessas abordagens, avançando para a questão das classes sociais, focalizadas nas precedentes teorias-críticas (LOPES, 2013).

Silva (2013), ao fazer alusão às teorias pós-críticas do currículo, enfatiza a importância da diversidade cultural nessa matriz de pensamento. Também resalta o antagonismo às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Para Silva, “esse modelo teórico de currículo incentiva críticas às desigualdades de classes, gêneros, raças, sexualidade e relações de poder”. Ele argumenta que,

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insiste, para além disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas, através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2013, p. 88).

Assim, as teorias pós-críticas “promovem a compreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos que permitem ver as contradições oriundas dos aspectos tradicionais” (SILVA, 2013, p. 88).

Nesse entendimento de currículo, adota-se o respeito e a tolerância às diferenças, frutos de discussões presentes no cotidiano das escolas para buscar soluções práticas que guiem a inclusão e a transformação das realidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Ao expor o presente panorama sobre a epistemologia e historicidade do currículo, contextualizadas sob a égide das teorias curriculares, entende-se que toda pesquisa, por mais breve que seja, cumpre a função de, conforme Chizzotti (2006), “criar objetos e concepções, no sentido de encontrar explicações, trabalhar a natureza e elaborar ações e ideias, fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”.

Dessa forma, a visão de um currículo capaz de se transformar, transformando os sujeitos, realidades e, sobretudo, como instrumento de participação no combate às manifestações de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, é o que se busca, no sentido de alicerçar escolas que sejam espaços efetivos de democracia e inclusão do pensamento libertador, para a construção de novas realidades, condizentes às constantes transformações e à diversidade.

Ato contínuo, apesar das críticas apresentadas pelos autores e seus

6 Para Silva (2007), entende-se que o multiculturalismo se refere aos estudos voltados para as diferentes culturas, que estão espalhadas nas cinco regiões do Brasil, cada uma com suas particularidades e especificidades.

fundamentos, desafia-se o leitor a construir o pensamento crítico-reflexivo sobre a trajetória ora apresentada, visando ampliar os conhecimentos adquiridos, confrontá-los com a sua experiência subjetiva, criando novos sentidos para a prática curricular transformadora e produtora de novos olhares e historicidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**, 2016.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982. APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª. ed. Ver. E atual São Paulo: Moderna, 1996.

BOBBITT, Franklin (John Franklin). *The curriculum*. Publication date c1918. Topics Education – Curricula. Publisher Boston; New York [etc.]: Houghton Mifflin Company. University of Toronto, CA. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum00bobbuoft> Acesso em: 31, mar, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

____. **Epistemologia: campo de discussão sobre o conhecimento e o conhecimento escolar**. (Texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015b.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Fenomenologia e Educação**. In: BICUDO, M.A.V. e CAPPELLETTI, I. F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 2º capítulo, p. 53-104.

DEWEY, John. *The child and the curriculum*. University of Chicago Press, USA, 1902.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GILES, Thomas Ransom. **A escola laboratório social: John Dewey**. In: História da Educação. São Paulo: EPU, 1987. pp. 259-264.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Pau-

lo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 13, mar, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACRISTÁN, José Gimenez. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** Versão: ano I – nº I: pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.pdf. Acesso em: 31, maio, 2022.

TYLER, Ralph Winfred. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, University of Chicago Press, 1950.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDUCAÇÃO RELATADA: ABORDAGEM RELACIONAL SOBRE FORMAÇÃO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS NA DOCÊNCIA.

Abraão Danziger de Matos¹

1. INTRODUÇÃO

Atualmente reter a atenção dos alunos em qualquer ambiente escolar exige inovação na didática de ensino. Sendo assim, expor metodologias que reforcem o aprendizado é de extrema importância, e a metodologia ativa ou metodologia inovadoras enriqueçam o trabalho do professor e a capacidade reflexiva do aluno. As metodologias ativas são técnicas de aprendizagem que envolvem o aluno como coautor do seu conhecimento. Visto isso, esta pesquisa tem como objetivo identificar como as metodologias ativas contribuem para a inovação no método de aprendizagem no ensino superior. Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa interdisciplinar, qualitativa, descritiva e bibliográfica, do tipo busca sistemática. Por meio desta pesquisa conclui-se que é fundamental buscar novos métodos de abordagem no ensino tradicional, e entender que a inovação pedagógica não está somente nas tecnologias, mas, na capacidade do docente desenvolver novas habilidades de aprendizagem.

No contexto geral do ser humano, muitos termos ganham ênfase por serem de usos habituais no cotidiano. Um exemplo disso é a palavra trabalho. Essa palavra é oriunda do latim *tripalium*, que significa um instrumento antigo usado na lavoura. Em outra compreensão, para os romanos, o *tripalium* era, também, um objeto utilizado para a tortura, já que a palavra *tipaliare* significava ser torturado (ALBORNOZ, 1994, p.10).

Independente de sua origem, a palavra tem um uso cotidiano, corrente, bem como apresenta uma acepção mais metalinguística, isto é, quando ela funciona como um conceito dentro de determinado pensamento teórico ou filosófico. Assim, autores tais como: Foucault (1999), Ricardo (1772-1823), Bastista; Guimarães (2009), se debruçaram para demonstrar entendimento acerca das concepções que envolvem tal compreensão.

1 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS e Gestão Pública pela Univesp, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

Tendo isso em vista, considerando o processo evolutivo e histórico da humanidade, bem como o fato de o termo trabalho ser polissêmico, possuir características variadas e envolver a formação de professores, este artigo vislumbra os achados de Michel Foucault (1999) sobre o conceito de trabalho, procurando relacioná-lo à formação de professores. Dessa forma, é pensada a formação docente meio aos tensionamentos sociais e históricos do ser professor (a) e de desenvolver o trabalho de professor (a).

Ao introduzir o conceito de trabalho, Foucault (1999) permite uma comparação histórica sobre a evolução do trabalho enquanto finalidade em si mesma e como método para atribuição de valor às coisas, de modo que, o teor do tema proposto, pode ser considerado nesses dois aspectos. Nessa perspectiva, inicialmente trabalho aparece como um conceito reintroduzido na sociedade.

O conceito tal como aparece em Foucault (1999) leva diretamente ao fomento histórico em que foi primordialmente verificado em Adam Smith (1723-1790), que analisou os padrões econômicos de sua geração e compreendeu o trabalho como a força destinada à consecução de determinados bens ou serviços, a própria mão de obra que dedica tempo e habilidades ao processo e imprime naquilo o valor de mercado.

Por outro lado, além dessa perspectiva, é necessário ainda elucidar o tópico sob a égide de este ser o fim em si mesmo, afinal de contas, o trabalho, por si só já se configura como um empenho de valor para determinados fins, de modo que o próprio processo qualificado já se denota como o resultado de uma série de constructos que elevaram os níveis de mão de obra. Para Foucault (1999),

[...] como justificar essa identidade, em que fundá-la a não ser sobre uma certa assimilação, admitida na sombra mais que esclarecida, entre o trabalho como atividade de produção e o trabalho como mercadoria que se pode comprar e vender? (FOUCAULT, 1999, p. 273).

Essa medida torna-se relevante a proporção que se coloca como fator de classificação para a ordem econômica. Além disso, passa a consubstanciar o esforço, a força e a mão de obra operária como moeda de troca, abrindo-se para novas possibilidades e dando maior valor no mercado para a atividade intelectual e para o investimento nesse segmento.

Tendo isso em vista, é oportuno envolver a formação de professores ante a compreensão de que o trabalho deixou de ser a simples força e tornou-se produto, o que não é constante, ultrapassando os limites da mera representação e identificação realizada nos tempos de escambo. Assim, foge-se das classificações objetivas propostas por Adam Smith, pois este autor trouxe à tona o processo da divisão crescente do trabalho, e adentra-se no conceito de Ricardo (1772-1823) sobre o tema, a partir da compreensão de que a teoria da produção está

intrinsecamente ligada à possibilidade de troca, que agora não se funda mais no objeto, mas sim no processo, emergindo o papel desempenhado pelo capital.

Assim, a formação de professores no Brasil torna-se um objeto de estudo relevante tendo em vista o conceito em análise, apresentado por Foucault (1999), a partir dos conceitos contidos na economia política apresentados por Ricardo e Smith, mas transcendendo-os. Essa justificativa é reforçada quando se considera que esse processo de aperfeiçoamento observa obstáculos, institucionalizados ou não, relativos à normatividade referente ao tema, às características socioeducacionais, aos cursos formadores e aos currículos dos cursos de licenciaturas.

Tal relevância consiste na compreensão do indivíduo frente a determinados sistemas de sujeição, em que a força de trabalho é compreendida a partir das relações de poder e demais comportamentos sociais, inclusive nas relações de trabalho quando fogem dos limites capitalistas de produção massiva e levam à subjetividade de compreender que o trabalho adita valor não somente à mercadoria como também ao indivíduo, “[...] Ou seja, o trabalho seria uma idéia *[sic]* complexa, historicamente construída no interior de múltiplos dispositivos sociais.” (BASTISTA; GUIMARÃES, 2009, p. 127).

Desse modo, a formação docente compreendida como a união de diversos fatores complexos – desde as políticas educacionais de base, o financiamento básico das redes públicas de ensino, a cultura nacional e regional – leva à inclusão da condição dos professores sob outra perspectiva, uma vez que os movimentos na primeira década do século XXI foram no sentido de impulsionar a educação de base, pela melhor oferta de qualificação profissional. Nesse sentido, passa-se a um outro problema limitador do desenvolvimento do professor frente às novas oportunidades do mercado, uma vez que não cessa o desequilíbrio entre teorias e práticas:

Então, mesmo no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorias mais abstratas (GATTI, 2010, p. 1370).

Nesse ponto, são coadunados esses esforços que envolvem currículo e ementas dos cursos com o aproveitamento do homem em sentido estrito, uma vez que, em Foucault, o trabalho é compreendido como um fim e um processo, devendo ser administrado e gerido por meio de um sistema de utilidade (pensamento moderno), devidamente regulado, em um meio de oferta que aproveite o homem e a sua capacidade produtiva. Para Gatti (2010), esse fato indica que o foco está apenas nas teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização das barreiras do trabalho na formação docente.

2. DESENVOLVIMENTO

A educação é fonte de desenvolvimento em qualquer meio, sendo assim, torna-se necessário gerar cada vez mais conhecimento. As metodologias ativas são métodos de ensino que podem auxiliar na aprendizagem do aluno potencializando seu conhecimento, no qual tais métodos estão presentes desde o século XIX (Araújo, 2015). Isso identifica que sua atuação não é inovadora, contudo, nota-se que mesmo o método sendo eficiente, possui pouca aplicabilidade nas cadeias de ensino, principalmente dentro das universidades.

As metodologias ativas têm como objetivo a atuação do aluno frente a sua própria conquista de aprendizagem. Esta pode favorecer o aluno em diversos aspectos, dando-lhe características excepcionais não só para sua vida profissional, como também pessoal. Estas podem ser aplicadas a partir de diferentes métodos, contudo, seguem o mesmo perfil onde o professor torna-se tutor e o aluno ator principal das atividades propostas (Borges; Alencar, 2014).

A partir disso, as metodologias ativas podem contribuir de forma inovadora no sistema de aprendizagem das escolas superiores que praticam o método tradicional. Assim, conforme Tidd&Bessant (2015, p.4) “inovação é movida pela habilidade de estabelecer relação, detectar oportunidades e tirar proveito delas.”- Dessa forma, estabelecer métodos de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de um aluno pode beneficiar todo o meio onde este está inserido.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é identificar as metodologias ativas e seus resultados, visando a inovação no método de aprendizagem do ensino superior que utilizam os métodos tradicionais. Busca-se com o desenvolvimento dessa pesquisa, motivar as instituições de ensino a aplicarem metodologias com tais características que supram as necessidades dos novos perfis na sociedade do conhecimento.

Para a concretização dessa pesquisa, foram utilizadas metodologias específicas, a qual se caracterizou como interdisciplinar, pois, discorre por mais de um campo da ciência. Sendo que, é uma pesquisa com caráter qualitativo. Tratando-se dos meios de investigação são denominados como descritiva e bibliográfica, de modo que esta é uma pesquisa realizada por busca sistemática (Gil, 2002).

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

A Fundamentação teórica tem como objetivo salientar os assuntos abordados neste estudo, a fim de facilitar ao leitor o entendimento do mesmo.

A tecnologia estabelece a associação de tempo e espaço, sendo que a atuação do aprender e do ensinar é sucedente da correlação entre o mundo físico e digital. Esses, não se tornam dois ambientes diferentes, mas sim um espaço

amplificado que se mistura incessantemente. Por esses motivos, a educação vem sendo mudada, no intuito de obter-se essa mistura do mundo físico e digital dentro de salas de aula e em variados ambientes do dia-a-dia, incluindo principalmente os ambientes digitais (Morán, 2015).

Pode-se evidenciar que em muitos casos, o aspecto metodológico é o mais influente no aprendizado do aluno. Sendo assim, um dos grandes desafios dos professores do ensino superior é a interação e participação do aluno em sala de aula. Visto isso, entende-se que a prática pedagógica deve ser levada com muita seriedade (Debald, 2003).

Na presença de inúmeras transformações que a sociedade vem passando, a educação possui necessidades, porém, com resoluções difíceis a ser concebidas. Diante disso, analisa-se como ampliar os métodos de aprendizado, de forma que todos estudem e compreendam o conhecimento transmitido pelos professores, planejando suas vidas e usufruindo a mesma com seriedade. Os modelos encontrados em escolas tradicionais preparam os alunos igualmente e pleiteiam a ocorrência de prováveis resultados, deixando de lado a ideia de que a aquisição de conhecimento é fundamentada em capacidades cognitivas, pessoais e também sociais, sendo estas concebidas de maneira incomum requerendo diligência, cooperação, participação e disposição de características empreendedoras (Morán, 2015).

Sendo assim, as metodologias ativas são métodos didáticos que dão autonomia ao estudante frente à obtenção do seu próprio conhecimento, de modo que pode ser aplicada nas mais variadas áreas de ensino (Borges; Alencar, 2014). De acordo com Bastos (2006), nesse modelo de aprendizagem o professor atua como tutor. As metodologias ativas de modo geral, acontecem por meio da interação do aluno com o tema estudado, o conhecimento é construído pelo próprio estudante sem que receba de forma passiva do professor. A aplicabilidade da metodologia ativa permite que o aluno ouça, fale, pergunte e discuta o tema abordado em sala de aula (Barbosa; Moura, 2013).

2.1.1 Tipos de metodologias ativas

De acordo com Berbel (2011), há diversos tipos de metodologias ativas bem como variadas formas de aplicação, que potencializa a atividade de aquisição de conhecimento dos alunos. Direcionando a abordagem às suas tipologias, inicia-se a fundamentação sobre o estudo de caso, que é considerado um tipo de metodologia ativa e que é habitualmente empregado em instituições do ensino superior e subsequentemente em variados cursos que estão introduzidos nesse ambiente. A utilização da metodologia de estudo de caso, permite o estudante analisar os problemas em questão e auxilia na tomada de decisões. Os autores Abreu e Masetto (1985) afirmam que o caso em estudo pode ser real ou não,

sendo capaz ainda de se tornar apto a realidade.

Há uma tipologia de metodologias ativas, denominada como Método de projetos. Segundo Berbel (2011) essa categoria pode ser correlacionada às práticas de ensinamento em instituições de ensino superior, assim como na área de pesquisa e extensão. Bordenave & Pereira (1982) afirmam que o mesmo possui o intuito de combater as ficções disponíveis nas escolas, facilitando a proximidade do contexto acadêmico com o da vida real, modificando a temática escolar e transformando em um problema real, ocorrendo a criação de projetos. Os mesmos autores complementam que na metodologia de projetos, os estudantes produzem uma narrativa que contenha todos os dados práticos e teóricos concebidos no decorrer do processo, no qual é finalizado por meio da entrega de uma solução do problema constatado.

O terceiro tipo de metodologia fundamentado é a Pesquisa científica. Esse tipo de metodologia é uma categoria utilizada em instituições de ensino superior, que é o enfoque da presente pesquisa. Desenvolvem-se trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, projetos de extensão, dentre outros. É uma prática relevante, principalmente em universidades, que possibilita aos estudantes desviar do senso comum que os acompanha nessa fase, promovendo a aquisição de conhecimento com bases científicas e conseqüentemente um nível de complexidade mais alto. A utilização desse tipo de metodologia faz com que os estudantes detenham de perspicácia, assim como maior percepção em tomadas de decisões oportunizando a realização de transformações premeditadas (Berbel, 2011).

Aborda-se mais um tipo de metodologia ativa que é a aprendizagem baseada em problemas, sendo essa também denominada por seu termo em inglês *ProblemBased Learning* ou PBL e geralmente é o método mais usual (Berbel, 2011). Essa categoria foi estreada no Brasil primeiramente no ensino superior em cursos de Medicina, a qual se torna distinta das propostas exibidas anteriormente por ter conforme Berbel (2011, p.32) “como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”.

Em âmbito, existem diversos modelos de metodologias ativas, cabe a cada professor fazer uso adequado das mesmas para sua aplicabilidade prover o maior nível de aprendizagem possível ao estudante. Essa metodologia deve ser aplicada e ultrapassar as perspectivas de um ensino tradicional (Behren, 2014).

2.1.2 Inovação

A invenção e a inovação são constantemente confundidas, contudo, elas possuem características diferenciadas, ou seja, a invenção é uma ideia para melhorar ou criar um novo produto, serviço ou processo, sendo que a inovação é de fato a implementação desta ideia no mercado evidenciando a questão

econômica. De modo geral, uma invenção se torna uma inovação quando a mesma gera alguma riqueza (Schumpeter, 1988).

Segundo Bessant&Tidd (2009), a inovação é centrada em três principais fatores: geração de novas ideias a partir de oportunidades, de criação de modelos para o futuro, elaboração de algo novo a partir da combinação de ideias de algo que já exista; seleção das melhores ideias a partir de testes e exploração, tornando o processo de escolha uma estratégia; e a implementação da nova ideia é implementar na condição de grandes incertezas, pois não há garantia que as pessoas vão aderir a sua ideia, sendo necessário estruturar corretamente todas as etapas.

Uma inovação se diferencia em quatro tipos: a criação de um produto, um processo altamente melhorado, uma prática organizacional, ou um novo método de marketing. Algumas empresas inserem projetos de inovação bem definidos, como o desenvolvimento de um novo produto, enquanto outras realizam melhorias em seus produtos ou processos, como um diferencial, no qual obtém-se eficiência e velocidade. O requisito mínimo para ser constituída uma inovação, é necessário que o produto ou processo sejam novos ou altamente melhorados (Manual de Oslo, 1997). A inovação é associada a vários elementos essenciais na vida do ser humano, a inovação é considerada um dos fatores decisivos para o desenvolvimento econômico e social da nação (Colombo; Rodrigues, 2011)

As metodologias ativas podem ser uma estratégia para auxiliar a recriação do conhecimento coletivo e facilita o pensamento criativo, de modo, que aumentam os resultados de aprendizagem frente ao ensino e a aquisição de habilidades de solidariedade, demonstrando um impacto positivo no desempenho acadêmico (Aguaded;López-Meneses; Fernández-Jiménez et al., 2014; Bellido Márquez, 2013; Morales-Rodrigues, 2013).

Tratando-se da aplicabilidade da metodologia de aprendizagem baseada em problemas, demonstra um maior desenvolvimento de competência dos alunos do que as outras metodologias ativas. Sendo que promove a motivação dos alunos, melhores habilidades profissionais, desenvolvem competências ou uma conexão mais estreita entre teoria e prática e conhecimento de diferentes disciplinas. Faz com que os alunos alcancem melhores desempenhos. Destacando a afirmação dos autores, é abordado que a aplicabilidade desse método de aprendizagem deve ser contínua (Robeldo et al., 2015; Fernández-Jiménez et al., 2014; Diez; Calvo, 2015).

Novas técnicas de ensino podem complementar a abordagem tradicional oferecendo mais oportunidades de os alunos aprenderem, aumentando a sua motivação e consequentemente desempenhando um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a conclusão é que há uma necessidade de fortalecer esses valores, sem desvalorizar a importância do método tradicional de ensino

(Morales-Rodríguez, 2013;Reyes; Galvez, 2011;De La Hoz; De Blas, 2009).

Visto isso, salienta-se aqui a importância de métodos diferenciados para a formação do ensino superior, no qual conseguem desenvolver características específicas na formação de profissionais que não possibilitam ser tão desenvolvidas apenas por meio do método tradicional. Desse modo, os métodos ativos promovem novos aprendizados e desenvolvimento profissional para atuarem no mercado de trabalho, gerando então desenvolvimento econômico por meio da inovação desenvolvida através da aplicabilidade dos métodos ativos (Colombo;Rodrigues, 2011).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca sistemática mostrou a importância da aplicabilidade das metodologias ativas como fonte de inovação e desenvolvimento do aluno. De modo que, mesmo que as metodologias ativas existem háalguns séculos e já foram aplicadas das mais diversas maneiras, sua atuação atualmente é restrita.

Além de desenvolver o aluno, os métodos ativos contribui para o aluno criar o seu próprio conhecimento, fator relevante na aprendizagem. Enquanto as universidades utilizarem somente o método tradicional de ensino, os alunos receberãoo conhecimento pelo repasse de informações dado pelo professor, limitando o aprendizado.

De modo geral, as metodologias ativas geram um conhecimento diferenciado, proporcionando ao aluno pensar diferente dos modelos tradicionais abordados até o momento. A usualidade da metodologia ativa demonstra resultados positivos para o desenvolvimento do aluno na sociedade onde está inserido, em virtude da inserção de sua vivência nos experimentos da sala de aula. Salienta-se a necessidade de aplicar corretamente os métodos ativos, com o devido planejamento para que obtenha os resultados desejados.

4. REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; Masetto, M. T. (1985). *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*. 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados.

AGUADED, I.; López-Meneses, E.; Fernándezmarquez, E. (2014). Experiencias de posgrado sobre computaciónen la red (cloud computing) con software social Post-graduate Experiences in Cloud Computing with Social Software. *Estudios sobre educación/ vol. 27/ 115-132*

ALBORNOZ, S. O que é trabalho. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

ARAUJO, J.C.S. (2015). Fundamentos da metodologia de ensino ativa. *Anais ...37ª Reunião Nacional da ANPEd– 04 a 08 de outubro de 2015,*

- UFSC – Florianópolis. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4216.pdf> . Acesso em: 19 abril de 2022.
- BASTOS, A. B. B. (2010). A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon, *Psicólogo informação*. Ano 14, n, 14 jan./dez.
- BARBOSA, E. F.; Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.
- BATISTA, J. L. C. de; GUIMARÃES, J. R. A gestão do trabalho, do homem e da vida a partir do pensamento de Michel Foucault. *Kínesis*, vol. 01, n. 02, outubro/2009, p. 124-133. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4313>. Acesso em: 19 abril de 2022.
- BEHRENS, M.A. (2014). *Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf> Acesso em: 19 abril de 2022.
- BESSANT, J.; Tidd, J.(2009). *Inovação e Empreendedorismo*. Porto Alegre: Bookman.
- BERBEL, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção de autonomia aos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun.
- BELLIDO Márquez, M.D.C. (2013). Teaching to learning with active methodology in the finearts degree. *rev_ESMP*.v19.42142
- BORDENAVE, J. D.; Pereira, A. M. (1982). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- BORGES, T.S.; Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*. Jul/Ago, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143
- COLOMBO, S.S.; Rodrigues, G.M. (2011). *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.
- DEBALD, B.S.(2003). A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: *Anais ... Seminário nacional estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel-PR.
- DE LA HOZ, J.; De Blas, A. (2009). Learning by doing' methodology applied to the practical teaching of electrical machines. *International Journal of Electrical Engineering Education*. Vol 46, Issue 2, pp. 133 – 149. Espanha, 2009.
- DIEZ, V.R.; Calvo, Z.P. (2015). Project-based learning as a methodology to boost creativity, innovation and entrepreneurship. *EDULEARN15 Proceedings*, pp. 1363-1370. Espanha, 2015.

FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, C.; López-Justicia, D.; Fernández, M.; Polo, T. (2014). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la formación de alumnado de educación en la atención a la discapacidad. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 18, n. 2, p. 335-352.

FOUCAULT, M., 1926-1984. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, outubro-dezembro/2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 19 abril de 2022.

GIL, A.C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

MANUAL DE OSLO. (1997). Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/images/apoio-e-fnanciamento/manualoslo.pdf>. Acesso em: 19 abril de 2022.

MORALES-RODRÍGUEZ, F.M. (2013). Cross-curricular education for solidarity in the training of psychologists and educators. Espanha, *Psicologia Educativa*, 19, 45-51.

MOLINA-MARTÍNEZ, I.T.; Gil Alegre, M.E.; Bravo-Osuna, I.; Herrero-Vanrell, R. (2014). Implementation of the cooperative learning methodology to the Biopharmaceutics and Pharmacokinetics subject. *Education Research International*. Volume 2014 (2014), Article ID 431542, 7 pages, Espanha.

REYES, E; Galvez, J.C. (2010). Introduction of innovations into the traditional teaching of construction and building materials. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*/Volume 137 Issue 1. Espanha.

ROBELDO, P.; Fidalgo, R.; Arias, O.; Alvarez, M.L. (2015). Students perceptions of developing of competences through different innovative methodologies. *Revista de Investigación Educativa*. 33(2), 369-383. Espanha.

SCHUMPETER, J.A. (1988). A teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Nova Cultural.

TIDD, J.; Bessant, J. (2015). Gestão da Inovação. São Paulo: Bookings.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS: AÇÕES NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E CONSCIENTIZADORA

Siamara Meier¹

Silvana Weschenfelder²

A integração dos saberes é essencial para a formação integral de crianças e jovens. Ao utilizar as práticas pedagógicas integradoras é possível agregar conhecimentos das diferentes áreas, proporcionando um diálogo entre elas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Alves, 2001, p.01)

1. A PROEMINÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O que de fato vem a ser uma contação de histórias? Por que tantos autores enfatizam as histórias no desenvolvimento moral e social de jovens e crianças desde a mais tenra idade? Qual o papel social do livro na vida dos educandos? Como estimular o apreço pela leitura? São muitas indagações que nos fazem refletir.

A Contação de histórias é uma ferramenta auxiliar no estímulo a leitura e a escrita, bem como, favorece no desenvolvimento da linguagem, aguça a criticidade, amplia o vocabulário e principalmente, proporciona momentos mágicos

1 Siamara Meier graduada em Pedagogia pela Instituição de Ensino FAI - Faculdades. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Barão de Mauá e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís. Atua como Assistente de Educação na Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: siahmeier234@gmail.com.

2 Silvana Weschenfelder graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Atua como Professora Orientadora do Laboratório de Ciências da Natureza na Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: silvanaweschenfelder_sil@hotmail.com.

que só a leitura é capaz de estimular. E os contadores de histórias são os mediadores desse processo, tendo uma tarefa muito importante que é de envolver a criança na história, dando vida aos sonhos, o despertar das emoções, abrindo caminhos nunca antes percorridos, através da imaginação.

Segundo o ponto de vista de Garcia (2003, p.10), a expressão:

“Era uma vez...” tem sido a senha para se entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas, que o encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? Porque ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas [...].

A contação é uma ferramenta lúdica de estímulo a imaginação, ao desenvolvimento cognitivo e emocional do ouvinte. Considerada uma forma eficaz de difusão de conhecimentos e valores, assimilando vivências, pensamentos e informações. Constituindo um recurso para ensinar a lidar com as mais diversas situações cotidianas.

De acordo com Abramovich, (1997, p.16) “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”. É ainda, “[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida [...], é encontrar outras ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso [...]” (Abramovich, 1997, p.17).

A escola tem papel fundamental neste processo, deve abusar da criatividade em apresentar aos seus educandos inúmeras formas de livros, bem como, de maneiras para contar os mesmos. Quando a criança e/ou adolescente sente encanto por ouvir uma história, certamente terá interesse em descobrir outras leituras escondidas dentro dos livros.

Se perguntarmos a qualquer educador – pai, professor, bibliotecário, supervisor de ensino, etc. – sobre o que pretende quando leva o livro à infância, a resposta será sempre a mesma: queremos criar nos pequenos o hábito de ler. Em outras palavras, pretendemos que criança e jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento. (CUNHA, 2004, p.47).

Livros são ferramentas que nos trazem inúmeras possibilidades de conhecimento, nos convidam para viajar em belas e românticas histórias, a conhecer lugares deslumbrantes, aprender culturas de povos até a culinária brasileira, desbravar outros tempos além de, engrandecer o vocabulário e conhecimento de mundo.

Ao contar uma história utilizando instrumentos de contação, sejam elas artísticas, mudança na voz, vestimentas, uso de recursos visuais e sonoros torna o momento de ensino – aprendizagem mais significativo. As histórias muito

nos ensinam e quando proporcionados momentos interdisciplinares onde esta pode enriquecer o conteúdo da sala de aula, a aprendizagem se consolida e o despertar pela leitura acontece espontaneamente de forma a significar o mundo que nos cerca.

No entanto, vêm-se enfrentando alguns desafios nos espaços escolares. Celulares vem tomando os lugares dos livros que, infelizmente, passaram a ser deixados de lado e com eles, a escrita, o diálogo e os momentos de interação.

Parafraçando Busatto, (2007, p. 20), “para a atual sociedade de consumo, contar histórias pode ser interpretado como perda de tempo. É só observar a pouca paciência que se tem para ouvir o outro”.

Visando esta citação, “torna-se urgente recuperar o tempo de ouvir”, como diz Busatto, (2007, p.20). Não podemos deixar que se perca este contato com o mundo da leitura, que é imprescindível na formação de todo o ser humano. Ouvir uma história é como ouvir o desabafo de um amigo, de um pai ou uma mãe, ler um livro é interpretar a mensagem deixada no celular. O mundo da leitura não pode ser perdido e muito menos deixar ser diminuído por conta dos avanços tecnológicos cada vez mais potentes, tornando as relações interpessoais cada vez mais superficiais. Ainda precisamos de acalento ao ser humano!

A educação, então, tem mais um papel fundamental neste processo: recuperar o prazer em ler e ouvir histórias.

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição [...] para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16).

Utilizar recursos literários para engrandecer atividades e projetos pedagógicos faz com que a prática se torne relevante. Proporcionar conhecimento através de um livro ou história contada, provocar emoções, estimular a pesquisa são propósitos a serem sustentados.

Ainda conforme Coelho (2000, p. 151),

[...] O que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Desta forma, entende-se que quando a escola cumpre seu papel de instigar a imaginação com o poder que a leitura e a contação de histórias têm, tornamos nossas crianças e jovens autores de sua própria história, onde a imaginação, as emoções, a sensibilidade e a criticidade desenvolvem um ser humano digno, sendo acima de tudo capaz de respeitar as diversidades e de maneira sensata saber ouvir, pensar e apontar novos caminhos.

2. COMO O CÉREBRO APRENDE?

O ser humano em sua complexidade possui inúmeras maneiras de aprender. Alguns com mais facilidade, outros menos, cada qual com um jeito único de se desenvolver. Desde crianças, já é possível compreender diversos fatores que favorecem este desenvolvimento e uma delas, tanto mencionada, é a contação de histórias, outras possibilidades são as cantigas, jogos e brincadeiras dentre inúmeras possibilidades.

Encantar é palavra que define a aprendizagem. Aprendemos quando nos encantamos e nos envolvemos com o contexto a ser aprendido. O cérebro é uma máquina fantástica e ao descobrir qual a maneira certa de compreender aquilo que nos é ensinado e apresentado, ocorre, de fato, a aprendizagem.

Para Garrido (2020, p.7):

A necessidade da reinvenção da prática pedagógica que visa à aprendizagem, seja dentro ou fora da sala de aula, traz diferentes desafios ao professor, principalmente se considerarmos os adventos das tecnologias que cercam atualmente o cotidiano de uma grande maioria da população que estuda em diferentes níveis, porque as perspectivas de cognição humana e suas interrelações com essas tecnologias apresentam-se cada vez mais em fase de mutação, de atualização em espaços de tempo cada vez mais curtos e diversos. [...]

É uma corrida no tempo. Professores querendo ensinar, loucamente presos em mera prática pedagógica que já não ‘convida’ o aluno a aprender. Livros didáticos, professor fala e aluno escuta, pouca interação professor-aluno, estudantes cada vez mais cansados e pouco motivados. O que fazer? É contraditório lutar contra a tecnologia cada vez mais presente no nosso cotidiano. Devemos aliar a nossa prática e buscar suporte para não nos perder e perder nossos estudantes durante esta árdua jornada chamada educação.

A Educação, conforme Garrido (2020, p.8) “torna-se um processo antes de mais nada crítico, intervencionista nos contextos que está inserida, ensinando o estudante a ter uma postura crítica frente à realidade social”. Entendendo assim, que na prática pedagógica teoria e prática devem e precisam estar aliadas, pois, “tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico

[...] assim como professor e aluno são indissociáveis do processo pedagógico. (Saviani, 2007, p.107).

Na atualidade, um dos principais ofensores para uma educação de sucesso está no stress gerado pelo excesso de tudo, desde as informações, aspectos usualmente difundidos desde o advento internet, até os problemas ampliados pelas perspectivas de coabitação entre vários mundos, como o real, o digital e o virtual, nos quais os jovens estão quase sempre imersos (GARRIDO, 2020, p.10).

A partir desta situação, muitos motivos levam ao descontentamento escolar e cabe a escola intervir para diminuir tais problemas, buscando meios para reduzir e equilibrar estes conflitos no ambiente educacional, revendo práticas e perscrutando soluções.

Ainda no campo da Neurodidática,

A escola é de fato local de grandes experiências de vida e aprendizado sadio, é local de busca e encontro de prazer. Onde estão esta sofisticação e este bem-estar que deveriam ser espontâneos e intrínsecos à vida estudantil? Professores podem se tornar substâncias estimulantes. Somos capazes de estimular a liberação da dopamina, funcionamos como uma droga altamente positiva. [...] nossa responsabilidade é eletroquimicamente mensurável (ROSSA, 2012, p.10 in SILVA, 2021, p. 118).

Diante desta explanação, queremos aqui retratar a importância da interdisciplinaridade na educação. Ela

[...] é uma forma de ensino, e ocorre quando se relacionam os conteúdos de diferentes disciplinas, para estudar um tema com o objetivo de capacitar o aluno, e aplicar os conhecimentos específicos de cada área na análise e verificação desse tema. O que exige uma nova postura diante do conhecimento, uma atitude de contextualizar, de formar uma pessoa íntegra e que possui saberes que vão além dos limites das disciplinas, saberes globalizados (MARIA ANGÉLICA, p.1)

Esta é a ideia da interdisciplinaridade, fazer com que nossos educandos através de uma meta, objetivo, proposta e ainda projeto possam desenvolver inúmeras competências educacionais e sociais dentro do mesmo contexto, basta buscar o diferencial, enraizar o que há de melhor na educação aos nossos jovens para que cresçam sabendo que na matemática também precisamos da interpretação tanto cobrada no português como nas ciências, história e geografia. Que independente da área do conhecimento, quando houver interdisciplinaridade, ocorrerá aprendizagem. E assim, o educando se desenvolverá integralmente, além de conseguir compreender muito além daquilo que lhe for apresentado.

Projetos aliados a interdisciplinaridade são ferramentas essenciais que superam a visão tradicional de ensino. Vivemos num espaço-tempo em que o

tradicional já não convence, tornando necessário buscar constantemente métodos e práticas que instiguem a curiosidade de nossos estudantes, fazendo com que se tornem sensíveis, críticos, curiosos, criativos e autônomos.

Nesta perspectiva, é importante frisar os Pilares da Educação enfatizados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborados por Jacques Delors e intitulado como 'Educação um Tesouro a Descobrir', na qual constatou-se que a partir destes pilares é possível obter uma educação muito além do disciplinar e tradicional. São estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer, conforme DELORS (1998, p.91) neste pilar “se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia [...] É o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. Ainda, “favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real”. Além de, exercitar a atenção, a memória e o pensamento. (DELORS, 1998, p.92).

Aprender a fazer. Além da teoria, é preciso praticar. Assim, “Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.” (DELORS, 1998, p.94).

Aprender a conviver, este pilar diz respeito a importância do bom relacionamento. Delors, 1998, p.96 cita que “O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança [...]”. Sendo considerada uma das aprendizagens mais desafiadoras da educação. No decorrer de sua escrita o autor salienta que primeiro é preciso descobrir a si para então descobrir o outro e assim, pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações. Reforça a importância de trabalhar a atitude de empatia, o diálogo, envolver os jovens em projetos de cooperação e estimular a sua participação em projetos sociais.

Aprender a ser. Delors, 1998, p.99 reforça,

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Portanto, mais do que preparar os jovens e crianças para viver em sociedade também é fundamental inculcar nestes educandos a “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação”. “A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa [...] são os suportes da criatividade e da inovação”. (DELORS, 1998, p.100). Desta forma, é possível descobrir o potencial de cada um e contribuir para o seu desenvolvimento.

Visando os pilares acima mencionados, nota-se que é preciso agir com urgência para suprir as necessidades em todos os aspectos em nossos estudantes, trazendo metodologias que busquem estimular o desenvolvimento de diversas aprendizagens bem como, contribuir na formação integral de cada discente dentro de nossas escolas.

Ainda, é preciso constatar que para desenvolver estes pilares, precisamos de sensibilização por parte de todos os envolvidos com a educação. Precisamos de um entendimento de que fazer junto, construir coletivamente, respeitar as diferenças, é hoje, o diferencial que tanto estamos buscando.

Por fim, após longa explanação, trazemos aqui, uma metodologia capaz de sanar em grande parte a defasagem vivenciada na educação: a Pedagogia de Projetos.

A metodologia de Projetos tem sido alvo de discussões e estudos na intenção de que possa vir a ser condição para uma prática pedagógica eficiente e promotora da aprendizagem, uma vez que o aluno deixa de ser aquele que aceita e assimila o conhecimento que lhe é dado, para ser o autor e produtor de seu conhecimento através do seu trabalho (ação, busca, comprometimento); da inter-relação com os outros (professores, colegas, família), e com as informações do mundo (MORAES, 2008, p.3).

Oportunizar ao educando a descobrir possibilidades, de criar e recriar a partir de um tema gerador ou de um projeto, seja este, partindo da realidade escolar ou de um tema abrangente, data comemorativa ou qualquer assunto que seja relevante naquele momento, faz com que o aluno se envolva de forma integral na busca de conhecimento pois, estes conteúdos partem da realidade em que o aluno está inserido e faz com que este e toda a comunidade escolar conheça a sua realidade e juntos se engajem a buscar soluções e, adquirir aprendizado. Trabalhar com projetos envolve ideias, preocupação e expectativas por parte de todos os envolvidos.

No entanto, não é uma tarefa fácil! Seria mais cômodo trazer a aula pronta e apenas repassar, mas e aonde fica o protagonismo? De que forma iremos influenciar nossas crianças e jovens?

Não está escrito em lugar algum que seria fácil, mas ao mesmo modo, também não é impossível. É desafiador e motivador. A busca das respostas se torna algo dinâmico e prazeroso. Precisamos ter na equipe pessoas motivadas a fazer acontecer. Que inspirem, colaborem, elogiem, sejam o alicerce nesta construção de aprendizagem, além de, o local da sala de aula também ser um espaço acolhedor a fim de proporcionar, uma educação de qualidade, onde o principal objetivo é fazer com que o aluno aprenda a participar, crie ideias, desenvolva iniciativas, busque soluções, trabalhe em grupo e acima de tudo seja protagonista.

Diante disto, a seguir, desenvolveremos ações realizadas com alunos da

Escola de Educação Básica Cristo Rei, São João do Oeste, SC, onde, de maneira assertiva, foi construído conhecimento a partir de um projeto, voltado a um tema norteador a partir da realidade local do município.

3. DO PROJETO A PRÁTICA: CONTEXTUALIZANDO

Estamos inseridos em um meio onde as relações são de extrema importância, tanto na vida em sociedade como nas questões ambientais. É da natureza que obtemos nossas maiores necessidades: o ar que respiramos, a água que bebemos e os alimentos que nos sustentam. Precisamos conviver de forma harmoniosa com ela, para podermos garantir a nossa sobrevivência e de todos os seres que nos cercam.

É essencial que o ser humano compreenda a importância dessas relações harmônicas agindo de forma consciente. No que tange a conscientização, é preciso que se tenha em mente a seguinte assertiva:

A consciência ecológica, embora tenha surgido como uma compreensão intelectual de uma dada realidade, não se esgotou como ideia ou teoria, passando a constituir uma nova forma de ver e compreender as relações entre os homens e destes com seu ambiente, onde sociedades humanas e natureza são indissociáveis. (TASSARA, 2008, p. 51).

A sensibilidade sobre os efeitos dos processos que degradam o meio ambiente deve ser levada a toda população, para que seja compreendida a interferência desses efeitos na qualidade de vida humana e de todos os seres que nos cercam. Haja visto, que a permanência de todos os seres vivos na Terra é de responsabilidade de todos. Para garantir o futuro do nosso planeta precisamos agir com cautela, cientes de que todas as nossas ações têm efeitos no nosso meio, sejam eles benéficos ou prejudiciais.

O respeito pela natureza precisa ser vivenciado por todos, e quanto mais cedo iniciamos esse processo de conscientização, maior será a chance de termos adultos cientes de seus atos e das consequências que os mesmos podem acarretar no meio em que vivem. Mais do que nunca o ser humano vem sentindo as consequências daquilo que pensou não ser possível de acontecer. Incidência crescente de doenças, aumento da poluição e das mudanças climáticas, são algumas das situações observadas.

Uma grande preocupação global é justamente o desequilíbrio ambiental, percebido através da extinção de espécies, falta de água potável, aquecimento global e contaminação da água, do solo e do ar. Diante de tudo isso, é necessário que se fale cada vez mais em economia dos recursos naturais, agindo de forma consciente e evitando a poluição e a degradação ambiental.

Sobre a degradação ambiental entende-se que é o

Esgotamento, destruição, redução ou inutilização de um ambiente ou de um recurso ambiental renovável (substância, solo, pastagem, espécie da fauna ou da flora, etc.) resultante de atividades humanas, devido a sua utilização em ritmo maior do que o de sua reposição natural. O mesmo que devastação ambiental, pode também ser causada por processos graduais, como a constante liberação de substâncias poluentes na atmosfera, no solo, nos rios e nos oceanos, ou ocorrer em virtude de alterações climáticas. (TASSARA, 2008, p. 67).

Através da educação de nossas crianças e adolescentes vemos uma esperança para o futuro de toda a população. Buscando inculcar nos mesmos os ideais de respeito a natureza e a todos os seres que nela habitam, formando cidadãos conscientes e mobilizando-os a solucionar os problemas que nos cercam.

A educação atrelada a projetos voltados a conscientização ambiental e as problemáticas locais, faz com que o aluno se sinta integrante do meio em que vive e adquire conhecimento, experiência e iniciativa. Desta forma, ele é capaz de agir, seja sozinho ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas que afligem a comunidade.

Com base nesses ideais, foi desenvolvido um projeto na instituição de ensino E.E.B. Cristo Rei - São João do Oeste/SC, utilizando uma data importante para abordar uma problemática local. O dia 22 de março, que é o dia Mundial da água, foi usado como meio de chamar a atenção para a importância do consumo consciente e do combate à dengue.

Os números de casos suspeitos e confirmados de dengue cresceram desde os primeiros dias do ano de 2022, tanto no município de São João do Oeste como nos municípios vizinhos. Com o grande número de focos do mosquito *Aedes aegypti* e alto índice de transmissão, a dengue se tornou uma situação preocupante na região Oeste de Santa Catarina.

A transmissão da dengue ocorre através da picada da fêmea do mosquito *Aedes aegypti* infectada com o vírus. O macho não se alimenta de sangue, apenas da seiva de plantas. Após a picada, os sintomas da dengue podem ser percebidos entre quatro e dez dias. Além da Dengue, o *Aedes aegypti* também pode ser o transmissor do Zika vírus e da febre Chikungunya.

Os primeiros sintomas da dengue incluem febre alta, associada a dor de cabeça, dores no corpo, principalmente nas articulações e no fundo dos olhos. Podendo manifestar manchas pelo corpo, perda de apetite, náuseas, vômitos e fraqueza. O infectado precisa ficar atento aos sinais e procurar atendimento médico, evitando o agravamento do quadro.

De acordo com Timerman (2012, p. 38) “As principais causas de epidemias recorrentes da dengue estão concentradas nos déficits de saneamento básico aliados à falta de planejamento urbano, mais visíveis nos grandes centros.”

Isso porque há uma grande densidade populacional nos centros urbanos, e a falta de um sistema de água encanada ou até mesmo a falta de abastecimento, faz a população estocar água em tonéis que, se não forem bem vedados, podem servir de criadouro para o mosquito.

Para tanto, o controle da proliferação do mosquito causador da dengue deve estar relacionado às medidas governamentais, mas principalmente ao comprometimento de todos. Cabe a população verificar em suas casas a existência de água parada, eliminando qualquer objeto que possa acumular água e vedando muito bem as caixas d'água ou qualquer outro recipiente que armazene água.

Para combater a doença é necessário eliminar todos os possíveis criadouros do mosquito. A fiscalização dos quintais, bem como dos terrenos baldios, pode ser uma aliada na mudança desse cenário. Com os pátios e calhas limpos, fica fácil de evitar a reprodução do mosquito.

Com a sensibilização de nossas crianças e jovens conseguimos transformar aos poucos a nossa realidade, tornando significativa as questões levantadas com relação aos problemas ambientais e doenças locais. Ao perceber que o estudante faz parte daquela localidade, e entende a situação de emergência, este começa a ter atitudes diferentes e inicia o processo de proatividade fiscalizando as ações postas em prática na sua própria residência, na escola e na vizinhança.

3.1 Ações Pedagógicas adotadas no Projeto

O projeto “dia D de combate à dengue” foi organizado na escola com o intuito de fazer um alerta, no dia Mundial da Água, a todas as turmas do Ensino Fundamental. Os alunos da Educação Infantil, Séries Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental participaram de atividades alusivas ao consumo consciente da água e do combate à dengue.

Esse projeto faz parte da COM-VIDA articulado ao NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção) na Escola de Educação Básica Cristo Rei. As COM-VIDAS são comissões que potencializam ações em favor do meio ambiente e da qualidade de vida, tanto nas escolas como nas comunidades. Essa proposta visa unir estudantes, professores, direção e funcionários para debater temas relevantes no âmbito social, contribuindo para um cotidiano participativo, atuante e democrático, unindo escola e comunidade.

Como parte integrante do projeto foi realizado uma conversa sobre a situação atual do uso e cuidado com a água. De modo a alertar que é preciso manter esse recurso disponível a toda a população, propondo o engajamento dos alunos na luta contra o desperdício e a poluição da água. Sem contar, que o número elevado de casos de dengue na região é um fato preocupante.

Pensando nisso, foi planejado uma ação para unir as duas questões,

incutindo nos estudantes a consciência diante da necessidade de preservação dos recursos hídricos e do urgente cuidado com o mosquito transmissor da dengue. Dessa forma, foi realizado uma conversa com os alunos e a contação da história “Juca Machuca e a Dengue”, onde o boneco Juca serviu como uma estratégia para prender a atenção dos estudantes, tornando-se um facilitador do diálogo e da interpretação.



Fonte: arquivo pessoal.

Após a contação da história e reflexão sobre a mesma, cada turma realizou alguma atividade relacionada ao mosquito. Cada ação foi idealizada de maneira a contemplar cada faixa etária, de acordo com os níveis de complexidade. Porém, todos os “detetives” (assim denominados os alunos que participaram do projeto) ficaram responsáveis por fazer uma vistoria em suas próprias casas, colocando em prática as ações propostas durante a contação da história. Constituindo o Dia “D” de conscientização ambiental e de combate ao *Aedes aegypti*, colocando os “Detetives da Dengue” em ação.

As turmas da Educação Infantil ao 1º ano dos Anos Iniciais ficaram responsáveis pela organização do “varal do mosquito da dengue”, colorindo a imagem do mosquito e expondo o varal na escola. Este varal teve o objetivo de chamar a atenção e fazer o alerta aos danos que o mosquito pode trazer.

O 5º e o 6º ano observaram no microscópio as características do mosquito

para posteriormente recriarem de forma lúdica o inseto visualizado. Os mosquitinhos confeccionados pelos alunos, a partir de grampos de roupa, papel e tinta, foram inseridos no cenário preparado para a campanha contra dengue.

Os alunos do 7º e 8º ano realizaram a vistoria nos arredores da escola, terrenos baldios e cemitério situado próximo a escola. Nesse momento os alunos precisaram colocar suas habilidades de verdadeiros “detetives da dengue” em ação, para juntos fazerem a recolha de objetos abandonados que poderiam acumular água, ou fazer a limpeza de potinhos de plantas com acúmulo de água, que poderiam servir de criadouro para o mosquito. Aproveitaram para recolher todo o lixo que encontraram no caminho, para ser feita a separação e o destino correto do mesmo.

A turma do 9º ano produziu cartazes informativos contendo curiosidades sobre o mosquito e as medidas de prevenção. Também ficaram com o desafio de fazer uma pesquisa para ser apresentada a todas as turmas, incluindo o Ensino Médio. Essa pesquisa serviu como base para engrandecer o projeto e levar informações a todos os alunos, despertando a necessidade de sermos “detetives da dengue” todos os dias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acima, percebe-se a escola como peça fundamental no quesito conscientização. Ainda mais quando os alunos participam não só como ouvintes, mas também como agentes ativos na busca por uma melhor qualidade de vida. Ao estar em contato direto com a situação-problema, o estudante aprimora seu lado investigativo e se torna protagonista das ações dentro da escola e da comunidade, tornando o processo de aprendizagem muito mais significativo.

Ressaltar que a escola de fato é o local de grandes experiências de vida e aprendizado sadio. Como consta no decorrer do texto, cabe a nós educadores proporcionar as oportunidades e fazer com que seja algo empolgante, motivador e ao mesmo tempo desafiador, fazendo com que sejam desenvolvidas inúmeras habilidades e competências. Tais situações são citadas na BNCC que

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Durante o desenvolvimento de todo o projeto, percebeu-se que essa união de saberes culminou em vivências positivas e de grande valia para os alunos. De fato, a interdisciplinaridade e as ações integradas, geram bons resultados. Quando se trabalha em coletivo as atividades se tornam mais prazerosas e de fácil compreensão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 2ª edição. Petrópolis: editora Vozes, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª edição. São Paulo: editora Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- Gaiolas ou asas. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 dez de 2001. Tendências e debates. Disponível em <<http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.html>> acesso em 22/04/2022.
- GARCIA, W. Et al. **Histórias e oficinas pedagógicas**. 2ª edição. Belo Horizonte: Fapi, 2003.
- GARRIDO, Susane. **Neuroeducação e neurodidática: como o cérebro aprende**. Curitiba: Contentus, 2020.
- <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> acesso em 27/05/2022.
- <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-27263/educacao--um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi> acesso em 05/05/2022.
- <https://canaldoensino.com.br/blog/interdisciplinaridade-o-que-e-conceitos-e-como-aplicar-na-educacao> acesso em 08/05/2022.
- MORAES, Lizete. Investindo em metodologias: o trabalho com projetos na prática pedagógica. 29 jun. 2008 [artigo]. Disponível em <<http://www.escola2000.org.br>> acesso em: 16/05/2010.
- ROSSA, A. A. o sistema de recompensa do cérebro humano. **Revista textual**, v.2, n. 16, p. 4-11, out. 2012.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan/abr. 2007.
- TASSARA, Eda e Helena. **Dicionário socioambiental: ideias, definições e conceitos**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2008.
- TIMERMAN, Artur. **Dengue no Brasil: doença urbana**. 1ª edição. São Paulo: Limay, 2012.

DESAFIOS IMPLICADOS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS, SÍNDROMES E ALTAS HABILIDADES NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Mara Aparecida da Silva¹

Sérgio Teixeira da Silva²

Carlos Batista³

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* cujo tema envolve a Educação Inclusiva. No Brasil, a Educação Inclusiva representa um grande desafio para toda sociedade, sobretudo para os educadores escolares, uma vez que, alguns educandos, pelo simples fato de serem diferentes, não são aceitos pelos colegas e até por alguns educadores em escolas públicas. Quando se tratam de educandos portadores de alguma deficiência, a situação é ainda mais complexa, por isso, os desafios para uma verdadeira inclusão é apresentado a todos, a toda sociedade que precisa se comprometer e abraçar a causa e as pessoas que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O estudo ora apresentado se justifica porque na condição de educadores, e por termos ministrado aulas em várias escolas, percebemos que muitas vezes, os sujeitos que possuem deficiência, não são, por vários motivos, acolhidos, respeitados e muito menos tratados em suas especificidades no interior das instituições. Demonstrar as dificuldades encontradas e possíveis alternativas para

1 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Nova Ateneu (IPEMIG). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. E-mail: maraclif@hotmail.com.

2 Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Contagem/MG. E-mail: sergioandreprofessor@gmail.com.

3 Graduado em Desenho Industrial pela FAAP (SP) e Letras-Inglês pela UNIP (SP); Especialista em Docência do Ensino Superior pela FMU (SP); Mestrando em Educação pela UNIB (SP). Orientador Pedagógica e Organizador da Coletânea. E-mail: conteudosacademicos.editoracao@gmail.com.

superá-las é fundamental.

Por isso, o principal objetivo da pesquisa que deu origem a este texto foi apresentar as narrativas de uma auxiliar de apoio ao sujeito com deficiência de uma determinada escola mineira, bem como apresentar os desafios impostos aos educadores e à escola em relação à inclusão de estudantes deficientes. Objetivou-se também, descrever algumas alternativas de enfrentamento a estas questões, com a intenção de melhorar o dia a dia dos sujeitos em seus espaços, principalmente àqueles e àquelas que por suas especificidades são tratados com indiferença, descaso e abandono dentro das instituições de ensino.

Neste estudo, procuramos demonstrar um pouco a complexidade, as dificuldades, os desafios, bem como as possibilidades que são apresentadas às escolas, sobretudo às escolas públicas que por lei, são obrigadas a incluir a todos os estudantes sem fazer distinções. Buscamos também demonstrar as dificuldades que as escolas, na figura de educadores, educadoras, acompanhantes, estagiários, e demais funcionários, encontram para incluir de fato os sujeitos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas dotações.

Para cumprir os objetivos estabelecidos, foi necessário, além da entrevista realizada com a auxiliar de apoio ao sujeito com deficiência, fazer um breve resgate das legislações que envolvem a inclusão das pessoas deficientes no Brasil, perpassando pela Constituição de 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; dentre outras legislações.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa. O método utilizado tratou-se de um estudo de caso em uma escola mineira sobre a inclusão de estudantes, tendo a entrevista como procedimento de coleta de dados.

2. DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

As escolas que oferecem o Ensino Regular no Brasil passaram a ser orientadas quanto ao melhor atendimento às pessoas com deficiência a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), por meio dos artigos 58, 59 e 60 constantes no capítulo V, referente à Educação Especial. Com a intenção de traçar um paralelo entre o que determina a referida Lei e o que a escola tem feito para incluir os sujeitos com deficiência, será apresentado, a seguir, um estudo de caso.

O relato apresentado é resultado da transcrição das entrevistas realizadas pelos pesquisadores com uma auxiliar de apoio a um educando com baixa visão

e deficiência intelectual. A auxiliar trabalha na escola Florescer⁴, o acompanhamento ao educando foi realizado durante todo o ano de 2018.

No ano e local supracitado a auxiliar de apoio ao educando Léia⁵, insegura a respeito do trabalho que desenvolveria naquele ano com o sujeito, solicitou à professora Maria⁶ que lhe orientasse quanto aos procedimentos e atividades a serem realizados com Ricardo⁷, que possui baixa visão e deficiência intelectual. De acordo com Léia, a professora Maria, deu-lhe autonomia dizendo que poderia trabalhar algo que estivesse em consonância com as necessidades físicas, intelectuais e motoras do educando, uma vez que, não tinha a menor idéia do que deveria ser desenvolvido especificamente com o sujeito, pois não o conhecia e não sabia o que ele conseguia fazer.

Diante o exposto, a auxiliar de apoio ao educando sugeriu à professora que ambas procurassem a coordenação da escola a fim de receberem orientação e direcionamento na busca de ações que auxiliassem com qualidade, o aprendizado de Ricardo. Para surpresa de ambas, de acordo com relato de Léia, a coordenadora simplesmente disse: *“você pode dar qualquer coisa, afinal de contas, Ricardo não aprende nada mesmo, sua família nem aparece na escola!”* O que a acompanhante constatou em conversas com a coordenadora foi que, Ricardo havia sido negligenciado pela família que o matriculou na escola e não o acompanhava em seu desenvolvimento estudantil e, muito menos, se comprometia com quaisquer atendimentos oferecidos pela escola no período de aula, bem como em turno extra, segundo o que foi constatado pela acompanhante, até mesmo os agentes de educação inobservavam os direitos que eram assegurados aos educandos com deficiência.

Neste contexto de descaso e desrespeito ao educando, Léia não se conformou com as orientações recebidas pela coordenação da escola e teve a iniciativa de buscar orientações em outras fontes. Exercendo sua autonomia, passou a formular atividades para o educando, sob a supervisão da professora Maria. Segundo informou, Léia enfrentou vários desafios na instituição Florescer, pois, além de ter que procurar alternativas com outras pessoas sobre o que e como trabalhar com Ricardo, ainda não tinha autorização para tirar cópias de atividades e preparar materiais flexibilizados para ele, visto que, de acordo com a escola, por mera exigências burocráticas, estas solicitações deveriam ser feitas somente pela professora e esta, nem sempre as fazia ou demorava na solicitação da materialidade.

Diante as barreiras e dificuldades impostas, Léia buscou soluções, sua

4 A “Escola Florescer”, trata-se de um nome fictício para manter o sigilo da instituição de ensino.

5 O nome da auxiliar de apoio (Léia) é fictício, com a intenção de preservá-la e manter o sigilo.

6 O nome da professora (Maria) é fictício, com a intenção de preservá-la e manter o sigilo.

7 O nome do educando (Ricardo) também é fictício, com a intenção de preservá-lo e manter o sigilo.

visão e respeito ao educando fizeram-na transpor as dificuldades e até mesmo ultrapassar as atribuições de sua função, principalmente quando procurava por meios próprios, buscar alternativas que pudessem proporcionar a Ricardo, bem estar, aprendizado e socialização dentro da escola.

De acordo com seus relatos, Léia era proibida pela coordenação de produzir qualquer material que fosse confeccionado para ser trabalhado com o educando. Entretanto, se mostrou persistente e convicta de que, poderia contribuir de alguma forma, não mediu esforços, e, aos poucos, conseguiu superar as dificuldades. Com o tempo Léia e a professora Maria buscaram recursos que pudessem ser levados a Ricardo, mesmo com as limitações impostas em relação à materialidade, elas pesquisaram bastante, buscaram apoio de educadoras que haviam trabalhado com educandos com deficiências semelhantes às de Ricardo e, à medida que aprendiam, levavam as sugestões de atividades, de recursos didáticos e de práticas para usarem com o sujeito.

Por meio da convivência diária e da proximidade com Ricardo, Léia passou a conhecê-lo melhor, passou a se preocupar com ele. De acordo com os relatos, Léia afirmou que o carinho que adquiriu por Ricardo foi tamanho que ela fez o impossível para que o tempo que ele estivesse na escola representasse momentos de alegria e interação com os coleguinhas, que Ricardo pudesse mesmo com suas limitações, interagir e socializar-se. Assim, ela pôde ver seu progresso, ainda que este fosse lento e, considerado para algumas pessoas como insignificante.

De acordo com Léia, um dos aspectos mais importantes para ela, foi vê-lo desenvolver suas potencialidades, vencendo as limitações impostas pelo ambiente no qual estava inserido. Assim, ela passou a acreditar que todos poderiam aprender e que, a escola, precisa ser verdadeiramente um lugar de acolhimento, atenção e inclusão aos sujeitos que, assim como Ricardo, necessitam de cuidado, carinho e, sobretudo, respeito às suas especificidades.

O Relato de Léia nos conduz a algumas reflexões, principalmente quando se trata da inclusão de educandos com deficiências nas escolas de ensino regular no Brasil. O descaso e incapacidade em incluir a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação num espaço que deveria ser inclusivo, representa um desafio para as instituições de ensino, para os educadores que trabalham com esses sujeitos, para os acompanhantes, estagiários, familiares e para todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte da vida dos educandos. A inobservância dos direitos dos educandos tem apartado o desenvolvimento de muitos, além de, em alguns casos, anular até mesmo o processo de socialização.

Por meio dos relatos de Léia, percebeu-se que a escola Florescer fez

valer o artigo 59 da lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantido a matrícula e a permanência do educando na escola e, assegurando a ele, um acompanhamento constante no turno escolar por uma auxiliar de apoio que o atendia em suas peculiaridades. Entretanto, o educando não foi assistido pela instituição de ensino no aspecto cognitivo, sendo-lhe suprimido o direito de aprender, principalmente quando, a princípio, a coordenação da escola sugeriu que se trabalhasse “qualquer coisa” com ele e proibiu, por um período de tempo, que a auxiliar de apoio confeccionasse materiais a serem utilizados com os educandos deficientes. Cabe ressaltar que a escola feriu o que é definido por lei, pois o artigo 59 da LDB assegura que, para os educandos com necessidades especiais, haja currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, a fim de atender suas necessidades. Algo semelhante está definido pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência em seu artigo 27 ao informar que,

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diante do que foi relatado por Léia e o que institui as Leis que incluem as pessoas com deficiência nas escolas, o que se percebe é que ainda existem muitos desafios apresentados, sobretudo às instituições escolares, pois, estas, deverão fazer-se inclusivas e vencer concepções excludentes que as possibilitem perceber que a maioria das deficiências encontra-se no ambiente escolar e não nos sujeitos deficientes. Viana e Silva (2014) descrevem muito bem o papel das instituições escolares dentro deste paradigma quando afirmam que

[...] as ações no interior da escola devem envolver todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar; mudando a cultura da escola, mudando os modos de ser e estar, os ritos e práticas existentes nesses espaços. Insistimos em dizer que a escola inclusiva propõe uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a idéia de um desenvolvimento curricular único, com a idéia de aluno padrão, com a idéia de ensino como transmissão e com o modelo de escola com estrutura de reprodução. (VIANNA; SILVA, 2014, p.13).

Se a escola pretende ser inclusiva é necessário vencer os paradigmas apresentados por Vianna e Silva (2014), aonde as pessoas possam estar preparadas a acolher os diferentes, aqueles e aquelas que em suas especificidades e deficiências fogem a regra da igualdade.

2.1 Paralelo entre a realidade observada na escola “Florescer” sobre o trato ao educando com deficiência e um breve histórico sobre as legislações que lidam com a Educação Inclusiva no Brasil

Tendo em vista as narrativas de Léia, auxiliar de apoio do educando Ricardo, fez-se um breve paralelo entre o que foi observado na escola Florescer em relação ao trato ao educando com deficiência e o que apregoa as legislações que lidam com a Educação Inclusiva no Brasil.

Os relatos realizados por Léia denotam que a escola precisa garantir aos educandos com deficiência uma educação que seja de fato inclusiva e qualitativa. Em meio a tantos educandos com especificidades diferentes, existem aqueles que necessitam de acompanhamento exclusivo. Entretanto, percebe-se que por vários motivos, esses educandos não são tratados conforme merecem. É preciso que, além da garantia da escolarização, os educandos com deficiência permaneçam nas instituições de ensino.

Garantir apenas o acesso a esses sujeitos é insuficiente para que eles possam desenvolver habilidades e socializar-se. Entretanto, sabe-se que o processo da garantia de escolarização para todos é longo. A Constituição de 1891 definiu as modalidades de ensino e que o poder Executivo deveria ofertar, sendo o ensino superior e secundário pelo governo federal e o ensino primário pelo governo municipal, mas isto não foi efetivado na prática, uma vez que o Estado não os assumiu totalmente, negligenciando também a Educação Especial.

Em 1920 existiam algumas classes especiais funcionando em determinadas escolas estaduais, em sua maioria no Rio de Janeiro. A omissão do governo com relação à Educação Especial fez algumas associações assumirem esta função, dentre elas, pode-se destacar a Sociedade Pestalozzi em 1930 e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAEs) em 1950.

O governo Federal cria em 1930, o Ministério da Educação e, a partir daí, foram feitas reformas no sistema educacional brasileiro o que não assegurava o direito educacional a todos. Na teoria, o acesso de todos na escola, abrangendo também os educandos que fariam parte da Educação Inclusiva, foi regulamentado pela Constituição Federal de 1988, pois esta, conforme afirma Silva (2014, p. 14), garante e “determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola à todos e, também, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular.”

Neste contexto de garantia de direitos, é interessante ressaltar que na década de 90 ocorreu na Tailândia a “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, que democratizou o ensino, garantindo o acesso na escola a todos os indivíduos, independente das diferenças que possuísem. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente imputava aos pais a obrigação de matricularem seus

filhos na rede pública de ensino. O que se observou no Brasil foi que, diante à sociedade excludente existente no país, emergiu com a democratização do ensino, necessidades de acolher grupos que antes eram invisíveis. Aos poucos, surgiram mecanismos reguladores que garantiram legalmente o acesso e a permanência dos diferentes sujeitos de forma igualitária nas instituições educacionais, assegurando-lhes o direito de aprender e de conviver.

Cabe destacar que, como modalidade de ensino, a Educação Especial perpassa por toda a Educação Básica, essa realidade só foi possível devido às lutas sociais e constantes reflexões sobre os sujeitos e seus direitos. Os avanços e retrocessos realocaram a discussão e proporcionaram as Leis sobre a Educação Inclusiva ir avante. Em 1994 a Declaração de Salamanca estabeleceu um acordo entre os países envolvidos com a Educação Inclusiva, visto que, as orientações determinadas influenciaram na política educacional destes. As Leis asseguraram então que a pessoa com deficiência seria parte integrante do Sistema Educacional.

No Brasil, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996 garante, na teoria, um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos da Educação Especial. Contudo, o que se percebe é que ainda há muito a se fazer neste campo, uma vez que, em muitas instituições escolares, não existe nem mesmo o Projeto Político Pedagógico que possa nortear o trabalho dos educadores nas várias modalidades de ensino, sobretudo, na Educação Inclusiva. Na escola Florescer, objeto de estudo em questão, o PPP não faz parte do rol de documentos da instituição. Este fator dificulta bastante a elaboração de um currículo flexível, diferenciado, dinâmico e inclusivo conforme é instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outro fator importante que precisa ser referendado trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída no ano de 2008, esta Política estabelece as diretrizes para que mudanças estruturais e organizacionais ocorram de fato no sistema educacional, a fim de eliminar barreiras. Aliado a estas diretrizes, foi instituído também o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014) que prevê a universalização e o acesso de pessoas com deficiência na Educação Básica, bem como o Atendimento Educacional Especial (AEE). No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão, que criminaliza as instituições que negam a matrícula, bem como a cobrança de taxa adicional ao aluno com deficiência, fator que aumentou consideravelmente o número de matrículas nas escolas.

Mesmo diante aos avanços conquistados, constata-se que ainda há muito a se fazer para que a escola Florescer seja de fato inclusiva e possibilite qualidade educativa a todos os sujeitos envolvidos neste contexto. Por isso, é fundamental que as práticas educacionais homogeneizadoras deem lugar, de fato, a uma

educação que englobe a todos. A seguir, descrevem-se algumas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiências no espaço escolar.

2.2 Algumas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos e síndromes e altas habilidades nos espaços escolares

Longa é a trajetória de conquistas garantidas por leis às pessoas com deficiência, entretanto, na prática, não há garantia de que todos os direitos serão de fato colocados em prática.

[...]a inclusão escolar no Brasil é , ainda, um grande desafio, pois encontramos diferenças colossais nos diferentes estados brasileiros quando pensamos na escolarização de alunos com deficiência . Em muitos lugares, deparamo-nos com a ausência na organização pedagógica e sistêmica das escolas. Temos leis, mas não temos conseguido fazê-las funcionar, pois em nosso país, a violação de regras e normas tem sido uma prática constante. Como resultado desse processo, ninguém sabe que comportamento esperar do Estado, nem como as leis serão materializadas nos diferentes espaços nacionais. (JESUS, 2010. p. 240)

O acesso e a permanência na escola, às salas de recursos e a um currículo flexibilizado não garantem que os educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação irão ter assegurados o direito de aprender, conviver, fazer e ser.

Sabendo dos desafios externos, como governamentais, falta de verbas e de incentivos à docência, formação acadêmica e continuada, formação familiar, o foco aqui apresentado será o *locus* em que este educando está inserido, ou seja, a escola, contemplando também os atores sociais que dela fazem parte.

Diante ao paradigma estabelecido, a Educação Inclusiva abrange todos os educandos, sendo assim, a instituição escolar deverá rever suas práticas para ser de fato inclusiva. Valorizar a diferença e respeitar todos os sujeitos nela envolvidos são ações que podem auxiliar na aprendizagem.

Tendo em vista que a escola é formada por diferentes indivíduos, diretores, coordenadores, docentes, auxiliares e demais funcionários, todos sem exceção devem, em conjunto, criar possibilidades para que ocorra a aprendizagem integral dos educandos no âmbito escolar. Estudo, organização, cooperação por parte da comunidade escolar, são fundamentais para que avanços na Educação Inclusiva ocorram. Conscientizar-se que cada educando é único e tem a sua forma e tempo de aprender são barreiras que precisam ser desfeitas nas instituições escolares. Segundo Meirieu (2005, p. 44) a escola deve incluir os sujeitos, para tanto, a comunidade escolar precisa reconhecer que,

abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência,

plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é um oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Os envolvidos no desenvolvimento escolar do educando devem compreender que todos precisam e tem o direito de aprender e ninguém deve ser deixado para trás, valendo-se de estratégias pedagógicas inclusivas que olham para o sujeito compreendendo suas potencialidades e não limitando-se a sua deficiência.

Micas, Garcez e Paganelli (2018, p.02) sugerem que a proposta curricular inclua todo o grupo, fazendo-se imprescindível a flexibilização das estratégias pedagógicas *“com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada estudante”*. Eliminar barreiras deve ser a meta da escola, buscando, com toda equipe, estratégias pedagógicas para que os educandos avancem. Este ambiente deve estar permeado pela concepção de que todos ensinam e todos aprendem, num contínuo trabalho colaborativo.

A formação de docentes deve contemplar a democratização do ensino. Sendo esta ainda deficitária. Diante a este contexto, os governantes deveriam garantir uma formação continuada para professores e coordenadores com o objetivo de ressignificarem suas práticas com perspectivas inclusivas.

O uso de meios digitais e de tecnologias assistivas deveria ser utilizado nas escolas para que os diferentes educandos acessassem, sendo-lhes dessa forma, assegurados o direito de aprender, mas, para tanto, os educadores precisam saber manusear estas ferramentas e as escolas terem verbas garantidas para aquisição dos materiais adequados no desenvolvimento do planejamento flexível.

É necessário inserir nas escolas a cultura inclusiva de compartilhar os saberes-fazeres de todos os envolvidos neste processo, pois, os educadores que trabalham sozinhos, se excluem e se tornam inoperantes diante aos desafios propostos, haja vista que

a preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque estão isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar. (ARROYO, 2000, p.150)

Nesta perspectiva, faz-se necessário que os educadores trabalhem com redes de encontro como sugere Jesus (2010, p. 232), segundo este autor, o trabalho com redes é importante, pois possibilita o “encontro de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos”.

A troca de saberes enriquece o fazer pedagógico e rompe com o comodismo, com o descaso e com o desrespeito que muitos educadores têm com sujeitos com deficiência nas escolas. Na escola Florescer, conforme foi referendado neste texto, vimos que a auxiliar de apoio não encontrou suporte com a coordenação e precisou juntamente com a professora regente, buscar meios que garantissem ao educando Ricardo melhores condições de ser e estar na escola. Isso só foi possível porque as educadoras romperam com a homogeneização das práticas educativas, buscando dentro de seu turno de trabalho espaço para estas trocas, bem como para formação continuada, concordando com o que analisa Silva (2010), ao descrever a formação continuada como fator importante no desenvolvimento profissional do educador e na reestruturação do fazer pedagógico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir a Educação Inclusiva nas escolas públicas permeia campos vastos que precisam ser revistos, organizados e reorganizados. O paradigma de uma educação democrática precisa avançar muito para que todos sejam de fato incluídos na escola. O mais importante neste desafio é que os primeiros passos já foram dados, com Leis que garantem a implementação das políticas de inclusão. Certo é que, os setores da sociedade precisam esforçar-se para eliminar as barreiras que ainda impedem aos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de terem garantidos seus direitos fora e dentro das instituições escolares.

Neste estudo ficou evidente que o processo de inclusão deverá iniciar-se para o educador, já no âmbito de sua formação acadêmica, em que, a teoria atrelada à prática, tornará sua práxis mais reflexiva e respeitosa sobre os diferentes sujeitos envolvidos no contexto escolar, que precisam ter garantidos o direito de aprender.

O espaço acadêmico é uma parte do processo, mas o docente é quem dá vida à teoria, tornando-se agente ativo no processo de quebra de velhos paradigmas. Faz-se importante viver a inclusão como uma proposta social e educacional e não como imposição. O currículo, as práticas, a cultura escolar devem romper com os valores da escola tradicional. Buscar estratégias, flexibilizar o currículo, trocar experiência e saber-fazer, são algumas das ações que devem permear as práticas dos sujeitos envolvidos na/com a Educação Inclusiva.

O estudo de caso apresentado neste texto nos mostra a importância de um currículo que seja de fato inclusivo, desde a elaboração conjunta de propostas pedagógicas, projetos interdisciplinares e incentivos na formação docente. Os relatos da auxiliar de apoio ao educando com deficiência da escola Florescer sugerem que ainda há muito a ser feito para que esses sujeitos sejam tratados com respeito e cuidado no interior das instituições de ensino. Por isso, os educadores devem estar sensíveis às particularidades desses e dos demais sujeitos sempre com o propósito de atribuir-lhes atenção, carinho e, sobretudo, garantir-lhes uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BRASIL. Conferência Mundial de Educação para Todos. De 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. De 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. De 05 de Outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm. Acesso em: 05 mar. 2019.
- BRASIL. Declaração de Salamanca do ano de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. De 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência. De 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.
- BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. De 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

IPEMIG. Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Módulo básico. Apostila 5. História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. BH 2010.

IPEMIG. Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Módulo básico . Apostila 6. Conceitos fundamentais em Educação Especial. BH 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: DALBEN, Angela . DINIZ, Júlio. SANTOS, Lucíola (Orgs). Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MEIRIEU, Philipe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002

MENDES, Rodrigo Hubner. Inclusão alcança 80% de estudantes com deficiência. Disponível em: <https://diversa.org.br/inclusao-alcanca-80-de-estudantes-com-deficiencia-afirma-rodriigo-mendes-em-debate-assista/>. Acesso em: 07 mar. 2019

MICAS, Laila. GARCEZ, Lilian. PAGANELLI, Raquel. Desafios na formação docente para a educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-formacao-docente-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. Os direitos e a aprendizagem. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Caderno Educação Inclusiva. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília:MEC,SEB, 2014.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, I.F.E.C.P. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

VIANNA, Carlos Roberto. SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da Silva Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Caderno Educação Inclusiva. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília:MEC,SEB, 2014.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Atos Daniel Pereira da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988, art. 208, todos os sujeitos, de todas as faixas etárias detém o direito ao ensino básico, igualmente como as outras modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos também se faz amparada pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9.394/96, 1996 pag 21), no qual anuncia que “a educação tem como desígnio, o pleno desenvolvimento do educando, seu arranjo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.” Dados do INEP 2007 evidenciam que cerca de 13 milhões de brasileiros não concluíram o ensino fundamental, além disso, 56 milhões de pessoas não estão no ambiente escolar no país e continuam não concluído o ensino fundamental.

Essa pesquisa bibliográfica teve como base fundamental os artigos da CAPES, relevando como critério os estudos publicados nos últimos anos com as chaves de busca “EJA” e formação do docente.

Informações da edição de 2017 assinalam que a taxa de reprovação no 3º ano é de 11% no Brasil, tal número se faz ainda mais apavorante quando se leva para alunos do 9º ano. Boa parte do fracasso escolar tem contribuição direta no impacto do desenvolvimento do aluno nos anos subsequentes, sendo um alusivo responsável da dificuldade dos alunos se sustentarem acicatados a persistir na escola, tudo isso deriva em uma queda de 1,8 milhões de matrículas no ensino regular. Todos os brasileiros têm o direito de finalizar os estudos independentemente de sua idade.

Os artigos 37 e 38 da LDB- 9.394/96 avalizam

O acesso ao ensino para jovens e adultos, ou seja, no Art. 37 afiança que esta modalidade tem como princípios abonar uma educação básica e de

1 Mestrando em letras (Área de concentração: Literatura e Cultura; Linha de pesquisa: Literatura e outros sistemas semióticos) pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em educação e diversidade pelo Instituto de Leitura Quindim. Formado em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí e Pedagogia pela Faculdade Três Marias. Demonstra interesse e tem produzido trabalhos nas áreas de literatura, gênero e educação; estudos de gênero, sexualidade e teoria queer em produções literárias e cinematográficas LGBTQIAP+, em especial as de origem sul-coreanas. CV: <http://lattes.cnpq.br/0197508285842452>.

qualidade para jovens e adultos que não tiveram oportunidade ou acesso aos estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada e que por determinado motivo foram abandonados do sistema educacional, a EJA existe para cooperar de forma expressiva com o incremento intelectual de jovens e adultos. (LDB- 9.394/96, 1996 pag 30).

No Art. 38 (LDB- 9.394/96, 1996 pag 30) aprova que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.”

A deformidade entre idade-série e as reprovações ao transcorrer do ensino fundamental é outro pretexto dominante ao acréscimo crescente nas matrículas para a Educação de Jovens e Adultos, na qual faz com que hoje mais de 3,6 milhões de alunos frequentem tal modalidade de ensino. Através de pesquisas pode-se constatar que esse número para o NEP não é visto com olhos vantajosos, já que os mesmos apontam que é inadmissível tais sujeitos nascidos nos anos 90 endireitem essa taxa tão hedionda.

Tais desistências estão atreladas a três amplas questões sociais, gravidez na adolescência, vulnerabilidade e trabalho. As batalhas travadas por esses estudantes da EJA atravessam para frequentar esta modalidade de ensino abroham desde a formação do Pedagogo (a), pois o ensino de EJA é um contexto muito pouco abrangido durante a formação de Pedagogos, em sumo na prática, a grande maioria desses profissionais, não tem metodologia para acolher o público desta modalidade, e aqui temos um dos maiores ensejos para ocorrer à grande evasão escolar de jovens e adultos também nesta etapa de ensino.

Por mais, esta pesquisa procura evidenciar a importância da modalidade de ensino para os jovens e adultos, e as práticas pedagógicas na formação de pedagogos (as). O estudo será concretizado a partir da análise das legislações vigentes sobre EJA e a respeito da atuação do pedagogo na EJA por meio das práticas pedagógicas já elucidadas em artigos científicos.

Deste modo, o problema que será debatido nesta pesquisa, é contestar o seguinte questionamento: Quais os feitos pedagógicos que necessitariam ser enfocados no curso de formação alusivo a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos? Igualmente será proporcionado abaixo alguns aspectos bibliográficos referentes à EJA, aspectos históricos da EJA, prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Por conseqüente, serão apresentadas as metodologias, os resultados e por fim, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

Levando como base os estudos publicados na CAPES com o termo de busca EJA e formação do docente, e as pesquisas bibliográficas, foram elegidos

três trabalhos que proporcionam os consequentes resultados.

Artigo 1: Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar, escrito por MELLO publicado em 2013, acarreta como alvitre didático a acuidade do material impresso, dando grande valor aos livros didáticos para o ensino de jovens e adultos.

Este estudo que é dirigido ao público da EJA, detém uma ampla multiplicidade em livros didáticos, sendo um artefato fundamental do desempenho político pedagógico. Por meio de análises foi findando que é evidente entre os materiais produzidos para o ensino regular e os destinados ao público da EJA tem uma grande disparidade de qualidade.

Presentemente os livros didáticos designados a EJA é escasso, com relação aos para o ensino regula, onde os mesmos detêm de materiais impressos em demasia. Em sua grande maioria, os livros didáticos geralmente são produzidos por educadores, que empregam suas experiências com o ensino de EJA para a preparação de um material que em suma teoria será de qualidade. Por meio dos livros didáticos, os educadores estabelecem estratégias e alcançam recursos pedagógicos para as aulas.

No decorrer dos anos as fabricações de material didático abraçaram dessemelhantes modelos, sendo eles abrolhados por agentes de instituições ou pelo governo. Como evidenciam MELLO (2013):

Os promotores acastelam um maior investimento em produções de materiais didáticos produzidos pelos educadores e educandos, pois o conjunto social na modalidade de EJA não é a mesma do ensino regular, e não tem ninguém mais capacitado que os submergidos neste ambiente educacional para a elaboração de materiais destinados aos jovens e adultos.” (MELLO, 2013, pag. 6).

Como podemos observar esta publicação, defende a produção de materiais didáticos no ensino de EJA diferentes do ensino regular, o que muitas vezes não acontece na prática.

Artigo 2: Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios, propostas curriculares e considerações sobre o direito à educação, escrito por BARBOSA, SOUZA E LINO, tendo uma vinculação à CAPES em 2018. Os articulistas amparam uma formação de qualidade para professores da modalidade de Ensino de Jovens e adultos, com o intuito de alcançar uma compreensão inclusiva fazendo jus ao art. 208 da constituição, onde assevera que todos independentemente da idade têm o direito ao ensino fundamental de qualidade. Além de agenciar a ampliação dos admirares sobre os sujeitos e valorizar as experiências contidas no próprio conceito de formação.

Faz-se necessária a precisão de cursos de formação de professores, para os mesmos repensarem seu currículo e assim garantir a Constituição de 1988. Há certos anos, o currículo admitia a formação de professores, peculiares para cada

modalidade, os anos foram se passando e o currículo se desfigurando.

Recentemente a variante curricular reafirma a abrangência da ação pedagógica da docência na escola para admitir diversos espaços educativos. Assim o currículo age apenas como um artifício de conteúdos e não como um adjacente de experiências e de aprendizagens. Esses autores vão salientar à formação de propriedade para a modalidade de ensino de Jovens e Adultos. Os mesmos sempre enfatizam a indigência de os cursos de formação e a necessidade de se repensar os currículos e traçar estratégias de ação para a melhoria do processo formativo dos docentes.

Artigo 3: Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos, escrito por SEGRILLO e SILVA em 2011. As autoras amparam que o letramento e a alfabetização para jovens e adultos não se deve ser apenas para ensinar códigos e letras, mas sim para que esses sujeitos consigam interpretar e fazer o uso dos mesmos no cotidiano social. SEGRILLO e SILVA (2001, pag. 5) nos dizem que “o sujeito alfabetizado apenas lê, já o letrado além de ler também interpreta e acolhe os litígios da leitura e escrita, abrolhando gêneros textuais. Sendo assim, alfabetização e letramento se aperfeiçoam e é possível alfabetizar letrando.”

Para as práticas pedagógicas durante esse procedimento, é cogente que o educador use do contexto social dos educandos, estimulando-os a continuarem na escola abarcando suas experiências cotidianas. SEGRILLO e SILVA (2001, pag. 5) ainda reiteram que “o (a) educador (a) tem um papel basilar como intercessor de conhecimentos, para que essa mediação ocorra é cogente o diálogo entre educador e educando.”

A autoavaliação das metodologias educacionais dos educadores necessita ser consecutiva para que haja um desenvolvimento vantajoso durante o processo de alfabetização e letramento, principalmente dos jovens e adultos. Tal trabalho enfatiza a importância e a precisão de ensinar códigos e letras e uma maneira de como interpretar os mesmos para se aplicar usar no cotidiano desses alunos. Além disso, para Paulo Freire (2000, pag. 78) “a escola necessita ser um ambiente de organização política das classes populares e um centro irradiador de cultura integrado à sociedade.” Neste sentido, a escola/educação carece colocar de colocar tais sujeitos em contato com os movimentos sociais, organizações políticas e instituições públicas. Em contra partida que ao mesmo tempo deve agir como uma ferramenta que agencia e organiza atividades culturais e educativas juntamente com a comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ares pedagógicos enfocados nos cursos de formação alusivo à modalidade de ensino de EJA carecem de levar em conta as dificuldades que alunos (as) e professores de EJA abarbam para sustentar uma educação de qualidade.

Outra feição se alude às motivações sociais que induzem jovens e adultos a buscarem esta modalidade de ensino é crescente a cada ano. Por meio de pesquisas para a realização deste trabalho me possibilitou citar muitos motivos que levam os jovens abdicarem o ensino regular nos dias de hoje.

Ainda deve ser levada em apreço a desmotivação educacional causada pela reprovação constante e conseqüentemente a deformidade entre idade-série, sendo este, o grande agente causador do elevado número de evasão escolar, levando aos jovens a concluírem os estudos no ensino de EJA.

Outros ensejos a serem levados em conta é a evasão escolar é a dificuldade em conciliar trabalho com os estudos, pois jovens em abundância começam a trabalhar desde cedo para auxiliar na renda familiar ou a gravidez na adolescência que destinam as meninas a abandonarem os estudos.

Os artigos e resoluções são claros, todos independentemente da idade têm o direito a uma educação de qualidade, contudo, ainda permanecem muitas dificuldades em relacionar a prática com a teoria. O governo ainda aborda esta modalidade como uma obrigação governamental e não como um direito desta população, grande parte dos programas, usualmente não oferecem apoio aos educandos ou aos educadores.

Muitos educadores dessa modalidade de ensino são despreparados ou desmotivados. Os adultos, estudantes de EJA, muitas vezes abandonam antes mesmo de finalizar, por não conseguirem acompanhar o fluxo da turma, não abrangerem as exigências das disciplinas, pois já não têm o mesmo entendimento dos adolescentes que estão engranzados na mesma etapa.

A partir disso, compete à gestão escolar e aos educadores esquadriharem métodos e teorias para acicatar a não desistência dos jovens e adultos, os métodos educacionais devem ser volvidos a realidade deste público, que despertam cedo e após um longo dia de trabalho findam sentados em uma sala de aula, com educadores despreparados e suas metodologias de ensino normal.

Apesar disso, pode-se concluir que não satisfaz somente programas designados para o ensino de EJA, mas sim para a formação de professores (as), tornando-os habilitados para licenciarem em uma modalidade de ensino inteiramente desigual do ensino regular. O que me faz abranger que durante a minha formação que procedeu em quatro anos de estudos, tive somente uma disciplina de ensino de EJA, o que também não me faz preparada para trabalhar com jovens e adultos. Esta circunstância se abona através dos resultados obtidos nas análises dos artigos bibliográficos.

Assegurando assim, a seriedade desta modalidade de ensino, bem como as práticas pedagógicas empregadas neste contexto, ser acometido durante o processo de formação inicial do licenciado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. 2007. AMORIM, A; DUQUES, M. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. Fortaleza: [s/n]. 2017.

BARBOSA, C.; SOUZA, J.; LINO, L. Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios, propostas curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.**, Rio de Janeiro, v.15, n.41, p. 343-362, out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000400343&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2022.

CROSARA, D.; SILVA, L. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 289–312, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47038>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC. 1997.

CAGLIARI, L. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. Scipione, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRIFFANTE, A; BERTOTTI, L. **Os desafios da EJA e sua relação com a evasão**. Caxias do Sul: [s/n], 2013.

MELLO, Paulo. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 1, ed. 1, p. 111-118, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/246>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, A; LIMA, M; PINTO, E. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas metodológicas e aprendizagem significativa**. 2012.

PONTES, E. CLARK, G. A má-fé institucional a educação de jovens e adultos no brasil. **Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>. Acesso em 01/03/2021.

SEGRILLO, P.; SILVA, A. Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. 2011 **Todos pela educação: 30% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/30>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

WEFFORT, F. **Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade)**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

A IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA¹

Cassio Ricardo Fares Riedo²

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão modificando as relações com o mundo e reconfigurando todas as esferas da sociedade, dos meios de produção ao consumo cultural (SANTAELLA, 2003 *apud* LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018). Atualmente, em pleno século XXI, com o acesso praticamente universal à informação, o modelo tradicional de educação passou a ser questionado (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020). Diante da manutenção de práticas consideradas obsoletas, que mais contribuem para um ensino centrado no professor e afastam os estudantes do processo de construção do conhecimento (LEITE, 2018), a inserção de novas tecnologias na sala de aula, que já era uma tendência mesmo antes da pandemia (REIS; RIVAS, 2020), se acelerou e potencializou transformações nos sistemas de ensino. Por exemplo, a Base Curricular Comum Curricular (BNCC) adota como competência geral “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa” (BNCC, 2017, p. 18).

Atualmente ressalta-se também a importância da cidadania no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a cultura midiática e digital “fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BNCC, 2017, p. 58). De acordo com Moraes (2020), a cidadania envolve a execução de atividades pessoais e coletivas por parte do indivíduo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propiciando que os estudantes se tornem capazes de tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Tal relevância é significativa porque, enquanto o mundo das tecnologias atrai e se abre cada vez mais à população, mais cresce o número de denúncias

1 Revisão do artigo “A implementação de um ambiente virtual de aprendizagem durante a pandemia numa escola pública de Ensino Fundamental” publicado na revista “Estudos aplicados em Educação” (vol. 6, n. 12, 2021).

2 Doutor em Educação, Fundação Santo André, cassio.riedo@fsa.br.

sobre o mau uso dos recursos digitais por pessoas de todas as idades. Por exemplo, pela utilização de ferramentas para disseminação da informação, nas quais um suposto erro leva segundos para se propagar para um número imenso de pessoas e torna-se, em muitos casos, irreversível (LADEIA, 2020). Além disso, no mundo virtual os direitos e deveres são diferentes dos tradicionais e é aí que a educação digital se faz importante. Portanto, “se o desejo é a formação de um aluno mais crítico e participativo, a mudança no método utilizado nas salas de aulas deve vir ao encontro de responder essa solicitação” (MORAN, 2015, 14).

Assim, com todas as práticas sociais sendo cada vez mais mediadas por tecnologias digitais, torna-se necessário ressignificar as formas de trabalhar os diferentes conhecimentos no cotidiano escolar (LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018), pois, “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” (MORAN, 2015, p. 16). É preciso compreender o contexto tecnológico e saber como operá-lo de forma consciente, respeitando limites sociais e focando no desenvolvimento concomitante entre o indivíduo e a sociedade para, assim, formar adultos conscientes, com plena capacidade de conviver e gerir a sociedade de modo sustentável, sendo fundamental, principalmente na educação básica, ensinar em sala de aula a praticar não apenas a cidadania, mas também a cidadania digital (MORAIS, 2020).

Foi neste contexto de questionamento das práticas mais tradicionais que a pandemia pegou praticamente o mundo de surpresa e, conseqüentemente, as escolas, mesmo sem uma adequada capacitação do corpo docente e discente, também tiveram de se adaptar às mudanças impostas pelo vírus da COVID-19. Sem muitas opções ou mesmo tempo para reflexões, muitos professores já deixavam os preconceitos de lado e se tornavam resilientes para entender o potencial dos recursos disponíveis, assim como grande parte dos estudantes e seus familiares, mesmo diante do acesso limitado à Internet, já usam celulares regularmente e utilizavam aplicativos de mensagens e outras redes sociais (ALLAN, 2020). Neste contexto de pandemia, muitas redes de ensino se viram obrigadas a buscar recursos tecnológicos para utilização imediata e várias optaram pela utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

AVA são ferramentas desenvolvidas especialmente para o gerenciamento de cursos em ambientes virtuais, viabilizando o uso de recursos de âmbitos tecnológicos e pedagógicos, como o gerenciamento de conteúdos, a manipulação de arquivos e mídias em diversos formatos ou o controle de acesso, avaliações e notas. Até como modo de evitar que os estudantes se dispersem navegando aleatoriamente na Internet, Allan (2020) recomenda a utilização de AVA por concentrar

em um único lugar o compartilhamento de documentos e agendas, além de facilitar a interação em fóruns, enquetes e muitas outras ferramentas. De acordo com Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 2), “nesses ambientes, a tecnologia é apenas um meio, pois, a ênfase deve estar na proposta, no conteúdo pedagógico e no desenvolvimento do processo educativo”. Além disso, para a geração de conhecimentos a partir dos diferentes modos de interações, os AVA mantêm registros detalhados de todas as atividades que os participantes realizam, gerando grandes volume de dados, o que possibilita a aplicação de técnicas de mineração de dados para análise das informações geradas (SANTANA et al., 2014), pois, “quanto maior a quantidade de dados analisados, mais difícil se torna a extração do conhecimento contido neles” (FERRAZ; OLIVEIRA; HORNINK, 2015, p. 93).

Um dos AVA mais utilizado no Brasil (ALLAN, 2020), provavelmente por ser um software aberto, é o Moodle, acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular Orientado a Objetos), que também pode ser traduzido como um verbo que descreve o processo de passar por algo despreocupadamente, possibilitando realizar as atividades quando sentir vontade, tornando-as mais agradáveis e estimulando a introspecção e a criatividade (SANTOS; BALBINO; GOMES, 2015). Diante de sua ampla utilização, pode-se considerar que o Moodle atende às necessidades da introdução dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando os usuários dominam tanto a linguagem escrita (principal meio de troca das informações) quanto conceitos básicos de navegação na Internet.

Convém ressaltar neste ponto que “a relação que se dá entre estudante e o uso das tecnologias favorecem as potencialidades atuais, transmitindo diferentes olhares para as informações absorvidas, compreendidas, compartilhadas e modificadas, as quais são características próprias da Cultura Digital” (FRAGA; DECARLI; BOLL, 2021, p. 384). De acordo com Moran (2015, p. 16), “o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”.

Portanto, no contexto de utilização de AVA, Lima, Carvalho e Couto Junior (2018, p. 545) reiteram “a importância da comunicação escrita no processo de interação entre os sujeitos para que os laços afetivos sejam fortalecidos na medida em que a comunicação ocorre”. Entretanto, “é preciso lembrar que grande parte do professorado atual veio de um ensino em que modelo tradicional, mais ou menos, estava presente em sua formação, exercendo, desse modo, grande influência em sua práxis educativa” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020, p.10). Outro aspecto importante é que “um professor que não esteja aberto

a enxergar a educação por um viés mediatizado, dentro dos contextos mais corriqueiros, possivelmente terá pouco êxito com a ambientação do virtual na aprendizagem” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020, p.11).

Deve-se considerar também, ainda mais intensamente no ensino remoto, que o processo de aprendizagem é multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, socioafetivos e histórico-culturais, os quais devem estar mutuamente correlacionados. Entretanto, aspectos cognitivos nos planos de trabalho dos professores continuam recebendo muita relevância e a inserção de tecnologias digitais de forma acrítica, como um fim e não como um instrumento pedagógico, pouco contribui para resolver os problemas já conhecidos na educação (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020). Ou seja, a inserção da tecnologia nas escolas não deve ser vista como uma solução para problemas já conhecidas, mas como uma ferramenta que pode auxiliar na resolução das deficiências existentes no ensino e, principalmente neste momento de pandemia, como um meio de promover a continuidade da formação e a interação entre professores e estudantes.

Contudo, dependerá da forma como ela será usada pelo professor, pois as diversas ferramentas, quando utilizadas de forma redutiva e inadequada, não conseguem alcançar os resultados esperados (REIS; LEITE; LEÃO, 2021). Além disso, é importante ressaltar que as tecnologias não vieram para substituir o professor, mas para auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento e se ele não souber trabalhar de forma efetiva em AVA, a tecnologia por si só não trará benefício algum (LEITE, 2018).

Desse modo, assim como na Educação a Distância (EaD), o ensino remoto requer novas práticas pedagógicas e um processo contínuo e diferenciado de avaliação, além de formação adequada para lidar com os recursos tecnológicos que utilizam comunicação bidirecional associada a uma postura mais crítica e reflexiva (CARVALHO; LIMA, 2015). Ou seja, as tecnologias digitais devem ser percebidas não apenas como um recurso para o ensino, mas também como eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, personalizada e compartilhada (LEITE, 2018). Ainda assim, elas trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Mello e Teixeira (2012, p. 9 *apud* CARVALHO; LIMA, 2015), em vez da transmissão de conteúdos, a aprendizagem remota deveria reforçar a troca de conhecimentos, pois “participar é um meio de aprender”. Ou seja, em ambiente virtual, não é recomendado que a aprendizagem seja passiva.

Ausubel (2003), Bruner (2015), Dewey (2010), Freire (2007), Piaget (2010), Rogers (1973), Vygotsky (2015), entre tantos outros já destacavam a importância do estudante construir ativamente seu conhecimento, sendo necessário superar a tradicional aula expositiva, cuja finalidade é a reprodução e a memorização do

conteúdo ensinado pelo professor. Ressalta-se a importância da aprendizagem significativa e o papel das práticas educativas ativas ao considerar a modalidade remota de ensino, uma vez que esta tende a favorecer melhor desenvolvimento nas etapas subsequentes da vida escolar dos discentes (SACRAMENTO; MIGUEL, 2020). Deve-se considerar ainda que a passividade inviabiliza o desenvolvimento de competências como a criticidade, a criatividade e a interação social (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020).

Portanto, ao propiciar a utilização de metodologias ativas de aprendizagem – vistas como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18), as TIC contribuem para que a construção do conhecimento se torne o resultado de um processo coletivo, uma vez que os estudantes não são apenas responsáveis pela sua presença, mas também devem contribuir com seus pensamentos e suas ideias no processo de ensino-aprendizagem (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007). Com o apoio das TIC, as atividades devem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas de modo a mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Deve-se exigir proatividade ao pesquisar, ao avaliar situações e pontos de vista diferentes, ao fazer escolhas e assumir alguns riscos, propiciando a aprendizagem pela descoberta e o caminhar do simples para o complexo (MORAN, 2015).

Dessa maneira, em ambiente densamente permeado pela tecnologia, é importante que o professor estimule a autonomia dos estudantes e consiga superar a prática cotidiana de transmitir conhecimentos, pois, ao interagir virtualmente com os alunos, é importante criar espaços de diálogo e instigar a reflexão e a pesquisa. A teoria deve ser articulada com a prática para promover novas modalidades de aprendizagem, indo além da memorização dos conceitos apresentados pelo professor. Contudo, além dos aspectos pedagógicos, para se obter resultados positivos, a utilização do AVA precisa ser de fácil compreensão, pois “a facilidade em operar e controlar o Moodle também depende da facilidade em aprender a utilizá-lo” (SANTOS; BALBINO; GOMES, 2015, p. 351).

Atualmente, além de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que leciona, boa didática e uso de estratégias de ensino eficazes são fundamentais para que um bom professor repense a necessidade de utilização das tecnologias no meio escolar, pois o professor “deve saber apropriar-se dos recursos que as TIC oferecem, com o objetivo de potencializar o seu trabalho docente de modo que o ensino seja significativo para os estudantes” (REIS; LEITE; LEÃO, 2021, p. 553). De acordo com Sacramento e Miguel (2020, p. 582), são necessárias “práticas pedagógicas que enxerguem o aluno como sujeito crítico, argumentador e participativo no ambiente escolar”.

É importante que “a construção do conhecimento aconteça de forma mais aberta, integrada e multissensorial, o que a torna, sem dúvida, muito mais atraente e complexa” (LEÃO, 2011 *apud* REIS; LEITE; LEÃO, 2021, p. 554). Além disso, é a interação social que impulsiona o desenvolvimento intrapsíquico, inclusive em espaços-tempos viabilizados pela escrita e pelas tecnologias digitais enquanto mediadores culturais (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018).

Principalmente em AVA, o diálogo é um fator crucial para estabelecer um clima de confiança e empatia com e entre os estudantes, além de ajudar a diminuir a evasão que, por motivos variados, tende a ocorrer em ambientes virtuais. Portanto, para uma adequada participação em AVA, o papel do professor precisa se alterar, devendo manter-se mais atento à motivação e à superação das rotinas, de modo a minimizar a sensação de isolamento e maximizar atitudes ativas dos estudantes para que consigam buscar soluções de maneira mais autônoma. Ou seja, a afetividade deve servir como amálgama do desenvolvimento intelectual, exercendo o papel de propulsora da atividade cognitiva (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020).

Assim sendo, as mudanças comportamentais não afetam somente o professor, “o aluno deve se desprender de comportamentos característicos do ensino tradicional e passar a ser ativo e produtor de seus próprios conhecimentos” (CARVALHO; LIMA, 2015, p. 195). O estudante precisa aprender a ser um participante virtual, pois é através da interação com o objeto de estudo e com o grupo que ocorrerá a aprendizagem. Para desenvolver a autonomia, é preciso comprometer-se, organizar-se e tomar a iniciativa em relação à construção de seu próprio conhecimento, pois, principalmente em AVA, o processo de ensino-aprendizagem implica na construção de conhecimentos novos a partir da interação e reflexão sobre conhecimentos e experiências pregressas.

É importante que a utilização da tecnologia não se restrinja aos aspectos cognitivos, pois, inquestionavelmente como em todo processo de aprendizagem, a afetividade envolve “processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, susceptibilidade, pressentimento, ideação, premonição, consciencialização, etc.” (FONSECA, 2016) e influencia a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e a ação, sendo considerada um componente essencial no equilíbrio da personalidade humana. Além disso, as emoções fazem parte tanto da evolução da espécie humana como do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem e, para que esta ocorra, é necessária a criação de situações ou desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) em clima de segurança, de cuidado e de conforto, pois, apenas com a segurança afetiva que o cérebro humano funciona perfeitamente,

possibilitando que as emoções abram caminho às cognições (FONSECA, 2016). Portanto, a afetividade na relação professor-estudante é tão importante quanto a cognição e contribui para o êxito da aprendizagem, sendo ainda mais relevante em ambientes virtuais por não haver a presença física dos envolvidos no processo (CARVALHO; LIMA, 2015), além de poder prejudicar todo o processo de ensino-aprendizagem quando não presente (SANTOS, 2009).

De acordo com Wallon (2008), para a construção do conhecimento, o aspecto afetivo deve ser o foco principal, pois a atividade emocional é ao mesmo tempo social e biológica. Portanto, em contexto de distanciamento social e de interações por meios tecnológicos, torna-se ainda mais importante o desenvolvimento das competências socioafetivas, uma vez que a afetividade interfere diretamente na aprendizagem, sendo fundamental compreender como a relação de interdependência nas relações virtuais se constitui, a fim de auxiliar na compreensão dos fatores que podem levar o estudante a abandonar ou continuar engajado no processo de ensino-aprendizagem (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018).

Considerando que o trabalho docente é um trabalho interativo, que o professor é um profissional das relações humanas e, ao interagir com os estudantes, se entrega e se envolve em todo o processo (TARDIF; LESSARD, 2014), Lorenzoni (2004) aponta que a conduta do professor garante o sucesso na criação de vínculos, pois tudo depende da sua disponibilidade em construir uma relação particular e de qualidade com cada estudante. Na sala de aula virtual, o principal problema para que haja afetividade é a distância física entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, a procura pela interatividade e por aprendizado colaborativo deve ser uma constante para que o estudante consiga vencer os obstáculos (SANTOS, 2009). “A afetividade, aliada às ferramentas tecnológicas, pode possibilitar uma sensação de pertencimento e contribuir para motivação do aprendiz, fator inerente a todo processo educacional” (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020, p. 18).

Motivação, apoio, encorajamento, fortalecimento e superação podem exercer um efeito estimulante para que professores e estudantes estruturem, compartilhem e estreitem os laços afetivos, os quais contribuirão para estimular a participação no processo de construção do conhecimento, resultando em aprendizagens mais significativas e efetivas. A não criação de laços afetivos pode gerar um sentimento de isolamento e favorecer a evasão dos estudantes (CARVALHO; LIMA, 2015). O afeto é um meio de garantir a permanência no ensino remoto, no qual o valor de quem ensina e aprende se entrelaça com a expectativa de acolhimento, em paralelo às questões humanas, de forma individualizada e de acordo com as necessidades de cada estudante (FRAGA; DECARLI; BOLL, 2021). Além disso, a aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da

interação entre a emoção e a cognição, onde ambas se conectam em um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar, a outra é consideravelmente afetada (FONSECA, 2016).

Portanto, torna-se fundamental que os professores repensem seu papel nesse novo contexto, superem as metodologias convencionais das aulas presenciais e se assumam como mediadores do processo ensino-aprendizagem ao traçar novas arquiteturas pedagógicas com vistas à criação de laços sociocognitivos, afetivos e emocionais, pois, apenas assim, este viabilizará a aprendizagem significativa de seus alunos (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020). Ao estabelecer boas relações afetivas entre professores e estudantes, o processo ensino-aprendizagem propicia a aprendizagem significativa, ainda se mediado pela tecnologia. Nesse contexto, ensinar exige bom-senso, generosidade, humildade, tolerância, alegria, esperança, respeito à autonomia do educando, competência profissional e disponibilidade para o diálogo (BEZERRA; MELO, 2017), sendo que “à tecnologia cabe oferecer soluções e ambientes mediadores deste processo” (LOPES, 2007, p. 103 *apud* CARVALHO; LIMA, 2015, p. 203).

Porém, segundo Fonseca (2016, p. 375), “muitos alunos em plena sala de aula não aprendem, exatamente pelas mesmas razões, eles não sentem a conexão íntima entre a emoção e a cognição”, o que reafirma que regurgitar conhecimento não basta, mas lamentavelmente é o que muitos professores ainda reforçam nas escolas. De acordo com Oliveira, Oliveira e Fernandes (2020, p. 8), “o discurso [sobre metodologias ativas], embora não tão inovador, ainda está muito distante da realidade. Aulas centradas no professor tem sido majoritariamente o padrão estabelecido em todos os níveis de ensino”.

Mesmo se as novas tecnologias requerem e ao mesmo tempo induzem à elaboração de estratégias de aprendizagem diferenciadas, ainda observa-se que, na prática e em muitos casos, o emprego das TIC na sala de aula, presencial ou virtual, não promove necessariamente mudanças nas práticas avaliativas (SANTOS, 2009), pois, “quando chega o momento da avaliação, retorna-se – por medo ou desconhecimento – às formas convencionais: prova escrita ou arguições presenciais com controle, atribuição de nota e julgamento” (ASSIS, 2008, p. 2 *apud* SANTOS, 2009, p. 7). Deve-se considerar também a forma como o professor avalia e dá retorno ao estudante, a qual incorpora manifestações afetivas, sendo necessário cuidado com a devolutiva, pois esta pode transformar a emoção em elemento propulsor para avanços na aprendizagem e maior engajamento nas atividades (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018).

Seja como for, a tecnologia permeia cada vez mais intensamente o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre os estudantes em AVA devem ser estimuladas através das ferramentas do tipo correio, fórum de discussão, mural, bate

papo, entre outras. De acordo com Imperatore e Echeveste (2020), a comunicação entre professor e estudantes é a dimensão que mais precisa de atenção, pois os professores ainda enfrentavam barreiras devido a habilidades tecnológicas e pessoais para a comunicação por meio de áudio e vídeos. Assim, torna-se importante identificar a relação dos professores com a tecnologia, pois, segundo Santana e outros (2014), a maioria das ferramentas disponíveis no Moodle ainda são subutilizadas e acabam por pouco influenciar o desempenho dos estudantes, mesmo com auxílio de ferramentas estáticas (páginas web, páginas de texto e conteúdo de pastas) ou dinâmicas (chat, diário, fórum, glossário, quiz, wiki, livros, etc.).

De acordo com o Comitê Gestor da Internet (CGI.BR, 2020), numa pesquisa realizada em 2019, antes da pandemia, as condições de conectividade foram apontadas por professores como um dos principais desafios para o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias. Além do número insuficiente de computadores por aluno, citado por 82% dos professores da rede pública, a baixa velocidade da conexão à Internet dificultou muito o uso desse recurso em atividades com os estudantes para 70% destes professores.

Além disso, uma parte destes professores também apontou que não possuía vivência na realização de atividades remotas com os estudantes, ainda que em 90% das escolas públicas urbanas com acesso à Internet havia conexão WiFi, sendo preciso ressaltar que apenas 34% disponibilizava o acesso para os estudantes e em 26% delas não havia nenhum computador disponível para uso dos estudantes em atividades educacionais. Em relação à utilização do celular, a pesquisa apontou que 99% dos professores de escola pública usavam a Internet por meio do telefone celular nos últimos três meses e 93% declararam utilizar a rede na escola. Foi indicado também que 92% dos professores em escolas urbanas possuíam computador portátil e 77% faziam uso da Internet em deslocamento.

Apesar do uso intenso das tecnologias pelos professores em atividades gerais, a utilização destes recursos com os estudantes foi menor: apenas 51% disseram ter utilizado computador ou Internet na escola para disponibilizar conteúdos na rede, 48% haviam tirado dúvidas dos alunos pela Internet e 35% haviam utilizado recursos da rede para receber trabalhos e lições dos alunos. Contudo, para além das atividades de interação durante a pandemia, os professores tiveram também que criar conteúdos adequados à realidade dos estudantes, assim como de seus pais ou responsáveis, que tiveram de assumir a função de apoiar as atividades escolares.

Considerando as atividades realizadas antes da pandemia, 49% dos referidos professores deram aulas expositivas; 44% solicitaram a realização de trabalhos sobre temas específicos; 40% solicitaram trabalhos em grupo; 39% solicitaram a realização de exercícios; 33% promoveram debates ou apresentações; 31%

realizaram interpretação de textos com os estudantes; 31% fizeram pesquisa em livros e revistas; 29% solicitaram que os estudantes produzissem textos, desenhos ou maquetes; 24% trabalharam com jogos educativos e 15% elaboraram planilhas e gráficos com os estudantes.

Ainda que não ideal devido à diferença nos meios, as transposições de atividades tradicionais na sala de aula para o ambiente virtual e a publicação de conteúdos digitais na Internet passaram a ser bastante solicitada durante a pandemia, mesmo se anteriormente tal comportamento não estivesse estabelecido: apenas 32% indicaram que já tinham publicado algum conteúdo na rede, 24% apontaram falta de conhecimento sobre como publicar e 33% afirmaram desconhecer programas para criar e produzir conteúdo.

Considerando a conscientização sobre a utilização dos recursos tecnológicos, a pesquisa apontou que 78% dos coordenadores de escolas municipais afirmaram ter orientado os estudantes sobre como enfrentar situações inconvenientes ocorridas na Internet (bullying, discriminação, assédio, disseminação de imagens sem consentimento); 67% indicaram que estimularam debates sobre possíveis problemas na Internet; 62% indicaram que promoveram atividades sobre como orientar os estudantes para o uso seguro de Internet; 60% dos coordenadores e 57% dos professores da rede pública afirmaram que promoveram debates sobre o uso seguro das tecnologias digitais; 50% dos estudantes de escolas públicas apontaram que seus professores orientaram sobre o uso seguro da Internet e 39% confirmaram que foram orientados sobre o que fazer caso algo os incomodasse na Internet.

Como resultado dessas orientações, de acordo com a percepção dos professores em relação ao conhecimento dos estudantes sobre o uso de computador e Internet em escolas municipais, foi identificado que 72% dos estudantes conseguiam utilizar o computador e Internet para acessar conteúdos e fazer pesquisas sobre os temas tratados em aula como na Internet, mas apenas 27% conseguiam avaliar quais informações não deveriam ser compartilhadas na Internet, 17% conseguiam interpretar e julgar a confiabilidade das informações e 14% conseguiam comparar sites identificando as fontes de informações relevantes.

Enfim, mesmo com ressalvas, a utilização dos recursos tecnológicos não parecia ser o principal problema enfrentado por professores e estudantes, sendo importante incrementar a criticidade em relação à utilização e origem das informações. Afinal, de acordo com Sacramento e Miguel (2020), uma sociedade justa só será possível quando houver incentivo e preparação de cidadãos críticos e livres, educados na prática de atividades que incentivem o estudante a observar, ouvir, debater, argumentar, fazer e ensinar, construindo um processo de ensino-aprendizagem ativa e diária, capaz de promover a evolução do estudante

por meio da aprendizagem significativa. Diante de tal quadro, até seria possível supor que, do ponto de vista da tecnologia, a utilização de AVA não deveria ser problema relevante como solução paliativa no enfrentamento da pandemia por meio do fechamento das escolas e do distanciamento social.

MÉTODO

O estudo de caso foi utilizado como método, durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, em uma escola municipal de Ensino Fundamental I na Grande São Paulo. A escola em questão fica no centro da cidade e, segundo o site “<https://verescolas.com.br/>” – que considera o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é muito bem avaliada e está nas primeiras posições na classificação das escolas na cidade. Segundo os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, classificada entre as cem primeiras tanto do Estado como do Brasil.

A escola, que funciona das sete às 22 horas, tem cerca de 500 alunos matriculados, sendo oito turmas no período da manhã (duas de primeiro ano, duas de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano, duas de quinto ano) e oito no período da tarde (duas de primeiro ano, uma de segundo ano, duas de terceiro ano, duas de quarto ano, uma de quinto ano) em 2020. Além do professor de sala, cada turma tem aulas com professores especialista nas áreas de Artes, Educação Física, Informática Educacional e Inglês. Há também uma professora para apoio pedagógico, duas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e duas para Atendimento em Educação Especial (AEE), totalizando 28 professores. As turmas dos primeiros anos são compostas por até 25 estudantes e as demais por cerca de trinta alunos. Além da diretora e da vice-diretora, há também um coordenador pedagógico que, além das outras atividades da função, planeja, organiza e realiza as três horas semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Praticamente todos os professores participavam dos HTPCs, excluindo apenas aqueles que não possuíam carga completa na escola e, por atuarem em outras unidades, cumpriam lá uma parte proporcional dos HTPCs. Antes da pandemia, os HTPCs ocorriam por uma hora em três dias, logo após o final das aulas, tanto no período da manhã como à tarde. As pautas eram alinhadas em relação aos períodos e os professores, os quais geralmente acumulavam cargos em outras redes, decidiam o período mais conveniente para participar dos HTPCs. Com a pandemia, os HTPCs passaram a ser com reuniões semanais de

duas horas virtuais e uma hora livre, com indicações de leituras e tempo para preparação de relatórios e aulas virtuais.

Em 11/03/2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia. A Secretaria Municipal de Educação (SME) convocou um gestor de cada unidade da rede para uma reunião sobre os procedimentos para prevenção da COVID-19 em 16/03, na qual foi deliberado que seriam dadas orientações aos estudantes e seus familiares nos dias 17 e 18/03 e as aulas ficariam suspensas a partir de 19/03, com retorno previsto para 13/04. Vários procedimentos, regulamentados por Decretos, foram tomados, como, por exemplo, a antecipação parcial do recesso escolar, a dispensa dos professores de atividades nas escolas, a organização de rodízio para o quadro de apoio e a entrada em “estado de disponibilidade” dos gestores.

A partir de 23/03, as escolas foram fechadas e o retorno foi postergado para 01/06. Em 13/04, considerando a continuidade e imprevisibilidade da pandemia, a SME disponibilizou virtualmente material de apoio aos alunos, visando “oferecer suporte às famílias e aos profissionais que atuam nas escolas, para que as crianças sigam o processo de aprendizagem”. Para as famílias sem acesso à Internet, as escolas passaram a funcionar em esquema de plantão, com horário reduzido das nove às treze horas, possibilitando a retirada da versão impressa do referido material. Foi orientado que as equipes gestoras e docentes poderiam utilizar diferentes tecnologias, desde que gratuitas, para organizar reuniões virtuais, bem como, planejar e atender de forma adequada as necessidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Sem orientação mais direta, algumas escolas (entre elas esta que está sendo apresentada neste estudo de caso) optaram pela utilização da versão gratuita do ambiente *Google Classroom* e organizaram para cada turma um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Em 08/06, seguindo as orientações da SME, o ano letivo foi retomado de modo não presencial. Foram distribuídos materiais impressos aos estudantes e uma plataforma de AVA foi contratada e implantada a partir de 27/05. O AVA utilizava o Moodle como base tecnológica, com modificações estéticas realizadas pelo fornecedor – uma editora que distribui material didático, a qual ficou responsável pela inserção de alguns materiais didáticos (vídeos e textos) na plataforma e pelo treinamento virtual das equipes gestoras e professores, realizado nos dias 27 e 28/05. Contudo, o acesso aos dados estatísticos administrativos de utilização da plataforma pelos participantes não foi liberada às escolas. Devido à pandemia, o restante do ano continuou em modo não presencial, apoiado no AVA até o vencimento do contrato em 18/11.

O último acesso em relação à data de coleta e as atividades inseridas pelos professores em cada turma até 20/09 (última data de inserção de atividades no

bimestre) foram retirados diretamente da plataforma e considerados como os dados analisados neste artigo, uma vez que o período de utilização do AVA foi de dois bimestres e o intervalo analisado representou o primeiro bimestre de utilização da plataforma. Foi acompanhada a participação dos estudantes entre 25/06 e 15/11, agrupando os dados em dois segmentos: um com estudantes considerados “ativos”, que acessaram o AVA pela última vez até duas semanas antes da coleta, e estudantes com problema de acesso, que não acessavam a plataforma há mais de duas semanas ou que nunca tinham acessado a plataforma. O período de 14 dias foi considerado como intervalo médio entre a inserção de novos conteúdos pelos professores e o prazo para retorno das atividades, uma vez que vários professores optaram por organizar roteiros semanais de atividade.

Considerando as atividades inseridas pelos professores, a intenção da análise foi refletir sobre a adaptação da prática cotidiana dos professores ao AVA, tendo sido consideradas todas as atividades, visíveis ou ocultas, postadas em cada turma até 20/09 (final do primeiro bimestre de utilização do AVA), categorizadas em atividades informativas (no formato “Arquivo”, com conteúdo dirigido aos estudantes), atividades de avaliação (no formato “Tarefa” ou “Questionários”, com atribuição de notas para cada atividade entregue), atividades externas à plataforma (no formato “URL”, contendo o endereço na Internet de algum material/vídeo de interesse) e atividades diversas (por exemplo, nos formatos “Lição” – tipo de atividade não corrigida pelo professor, “Página” – indicação para uma página interna na plataforma, “Pasta” – indicação para um agrupamento de documentos ou “BBB” – atividade de comunicação síncrona interna à plataforma, além de atividades de organização de conteúdos, como títulos ou separadores).

Além dos dados retirados da plataforma, também foram considerados um questionário enviado virtualmente aos responsáveis e respondido entre julho e agosto e outro aplicado da mesma maneira, respondido na primeira quinzena de dezembro. O objetivo do primeiro questionário foi conhecer melhor as famílias e identificar potencialidades e dificuldades no ensino remoto, enquanto que o segundo buscou conhecer a percepção das famílias em relação ao estudo remoto e suas expectativas para o próximo ano.

Em relação ao conteúdo do primeiro questionário, solicitou-se, além de um campo para comentários ou sugestões no final do questionário, a identificação do estudante e do responsável; informações para contato (telefones e e-mail), perguntando se aceitava participar do grupo de mensagens da turma por meio do *WhatsApp*; uma avaliação e identificação de preferência em relação ao acesso às plataformas *Google Classroom* e/ou AVA; alguns hábitos durante a pandemia para identificar o ambiente doméstico, os momentos de estudo e as relações familiares,

com indicações sobre as atividades realizadas em cada período do dia (manhã, tarde e após o jantar) e com quais pessoas o estudante estava mantendo contato; as condições de acesso remoto, com a identificação dos dispositivos usados (telefone, computador ou tablet), da qualidade e das limitações ao acesso remoto, além da necessidade de compartilhar os dispositivos com outras pessoas ou estudantes; e as possibilidades de impressão dos materiais disponibilizados remotamente.

No segundo questionário, além da identificação, dos dados para contato e do campo para comentários ou sugestões no final do questionário, foram solicitadas: a identificação do instrumento virtual utilizado com maior frequência (*WhatsApp*, *Google Classroom*, AVA ou outros); apreciações sobre o atendimento das necessidades de aprendizagem, sobre o desenvolvimento do estudante e sobre as propostas dos professores durante o período; a participação dos pais nas reuniões bimestrais (presencial no primeiro bimestre e virtuais no segundo e terceiro) e a participação dos estudantes em aulas virtuais e nos eventos coletivos promovidos virtualmente pela escola (Semana das Crianças, Dia do Folclore/Halloween, Dia da Consciência Negra, visita à exposição de Leonardo da Vinci no Museu da Imagem e do Som, etc.); e a percepção dos pais sobre a possível necessidade de um acompanhamento mais atento no próximo ano para recuperar o conteúdo estudado.

RESULTADOS

No início da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, seguindo as orientações da SME, a escola decidiu adotar a plataforma gratuita *Google Classroom* e já a estava utilizando quando o AVA derivado do Moodle foi colocado à disposição. Assim sendo, a escola já buscava se adaptar às exigências do momento e elaborou coletivamente (em HTPC) uma carta enviada à SME sobre a possibilidade de continuar utilizando o *Google Classroom* em vez de mudar para o AVA. Foi apontada na carta a dificuldade de muitos pais e alguns professores ao usarem o AVA pelo celular e que, se comparado à plataforma anterior – por exigir menos recursos nos dispositivos, o acesso às atividades no AVA tinha diminuído.

Além disso, ainda que tendo por base um software aberto (Moodle), por ser uma plataforma “privada” – ajustada esteticamente pela editora que detinha o controle do gerenciamento da mesma, não deveria ser minimizado o risco de perder o acesso aos dados de navegação e ao material inserido por professores e estudantes no caso de encerramento do contrato. Apontou-se também que não houve tempo para discussão sobre qual seria a plataforma mais adequada ou mesmo tempo para uma formação apropriada dos docentes.

Indicou-se ainda que, do ponto de vista pedagógico, pelo fato de requerer o domínio da linguagem escrita – ainda um dos principais meios de troca de

informações em AVA, a adequação ao contexto de alfabetização seria questionável e a utilização mecânica da mesma poderia se aproximar das experiências com as máquinas de ensinar, promovidas a partir das teorias comportamentais de Skinner (2006), as quais não chegaram a resultados conclusivos e, dependendo da interpretação, nem positivos.

Ainda que os conteúdos estivessem de acordo com a BNCC, questionou-se a imposição do cronograma para utilização dos livros (inseridos pela fornecedora no AVA) sem considerar a autonomia dos professores e a formação dos estudantes como protagonistas na construção do conhecimento, desconsiderando a formação de cidadãos conscientes e ativos socialmente. Ressaltou-se também que, mais importante do que a transmissão de conteúdos, seria o atendimento aos estudantes sem condições de acesso aos recursos necessários para a formação remota. Evidenciou-se ainda que, como alguns professores e suas turmas já estavam habituados a utilizarem o *Google Classroom*, não seria conveniente abandoná-la, além de ser muito trabalhosa a manutenção de duas plataformas ativas simultaneamente. A resposta da SME foi que o AVA deveria ser utilizado por todos. Mesmo com maior carga de trabalho, alguns professores decidiram manter as atividades nas duas plataformas.

Assim, o AVA passou a ser usado em todas as turmas da escola, com formação virtual para professores e gestores de apenas oito horas (considerada insuficiente para o domínio na utilização da plataforma) e indicações de tutoriais para a autoaprendizagem, servindo principalmente como repositório de materiais e tentativa de reprodução das atividades presenciais no modelo remoto. Várias famílias relataram dificuldade de acesso ao AVA; outras, com limitações a conexão, conseguiam acesso apenas por meio do grupo da turma no *WhatsApp* para buscar e devolver as atividades propostas e os conteúdos compartilhados; e outras ainda, sem nenhum tipo de acesso, buscavam materiais impressos na secretaria da escola.

As turmas foram formadas no AVA por sala e, além do professor titular, os professores especialistas, os professores de reforço e de AEE, o coordenador pedagógico e a direção também tinham acesso às turmas. De modo geral, os professores tiveram autonomia para inserir materiais e organizar o AVA de sua(s) turma(s). A organização mais comum foi a divisão de uma única página por disciplina, isto é, com o título das disciplinas separando os conteúdos. Alguns professores, que se empenharam mais em conhecer o funcionamento da plataforma, organizaram uma página para cada disciplina e houve casos de professores que não dividiram a página principal por disciplinas mas por datas e professores que não utilizaram títulos ou subtítulos para organizar o conteúdo. Orientações e reflexões coletivas sobre a utilização pelos professores e a

participação dos estudantes no AVA foram constantes nos HTPCs, tendo sido definido aí a realização do primeiro questionário para melhor conhecer as dificuldades e potencialidades na utilização do AVA.

Para caracterizar a amostra dos participantes, depois de muita insistência nos grupos de mensagem, obteve-se um alcance de 74% do total de famílias: a grande maioria dos respondentes (cerca de 97%) afirmou que aceitava participar do grupo de *WhatsApp* da sala e apenas cerca de 14% afirmou que não estava conseguindo acessar a Internet para estudar – valor que deve ser acrescentado aos cerca de 26% dos que não conseguiram responder o questionário.

Em relação aos dispositivos usados para o acesso, cerca de 52% dos respondentes informaram a utilização de notebook ou computador de mesa como dispositivo de acesso, sendo que destes 62% não reconheciam nenhuma limitação de acesso e 62% compartilhava o dispositivo com mais de uma pessoa; cerca de 64% usava o celular para o acesso, 49% não reconheciam limitação e 50% compartilhava o dispositivo com mais de uma pessoa; cerca de 4% utilizava tablet, 62% sem nenhum tipo de limitação e 54% compartilhava o dispositivo. Considerando a quantidade de pessoas que compartilhavam dispositivos, todos os tipos apresentaram uma média de compartilhamento com cerca de duas pessoas.

Quanto à utilização das plataformas, 84% já tinha utilizado o *Google Classroom* (73% o classificaram como “Bom” ou “Muito bom”, 15% como “Ruim” ou “Muito ruim” e 41% o preferiram ao AVA) e 86% já tinha utilizado o AVA (65% o classificaram como “Bom” ou “Muito bom”, 26% como “Ruim” ou “Muito ruim” e 38% o preferiram ao *Google Classroom*).

Em relação ao ambiente de estudo em casa, 62% o descreveram como “Adequado” ou “Muito adequado” e 31% como “pouco adequado” ou “inadequado”. Quanto aos horários de estudo pela Internet, 40% estudava pela manhã, 62% à tarde, 19% à noite e 11% não conseguia nenhum tipo de acesso. Considerando as pessoas com quem o estudante tinha contato durante o dia, 73% indicaram o contato com a mãe/madrasta, 37% com o pai/padrasto, 54% com irmãos/irmãs, 34% com os avós, 25% com tios/primos e 2% com outros.

De modo geral, percebeu-se que o modo de acesso mais usado (mais de dois terços) foi por meio do aplicativo de mensagem, provavelmente devido a muitos pacotes de dados das operadoras de celular oferecerem gratuitamente o acesso pelo *WhatsApp*. O dispositivo mais usado para acessar o conteúdo foi celular (64%), o computador/notebook foi usado por um pouco mais da metade das famílias (52%) e o tablet usado apenas por poucas famílias (4%). A soma do percentual acima de 100% indica que algumas famílias, cerca de 20%, conseguiam acessar tanto pelo celular como pelo computador ou pelos poucos usuários de tablet.

Mesmo utilizando o celular para o estudo, mais da metade (51%)

reconheceu que enfrentava algum tipo de limitação, o que foi menos frequente tanto no acesso pelo computador como pelo tablet, sendo que a limitação foi apontada por um pouco mais de um terço (38%) das famílias. Porém, a necessidade de compartilhar o dispositivo foi maior ao usar o computador (62%) e similar ao uso do tablet (54%) ou do celular (50%), com uma média aproximada de duas pessoas usando qualquer um dos dispositivos. Ou seja, algum tipo de limitação foi encontrada mesmo por muitos que conseguiam acessar a Internet e, com muita frequência, os dispositivos precisavam ser compartilhados, em média, por cerca de dois membros da família. Em relação às plataformas, provavelmente devido à maior complexidade do AVA e ao desuso do *Google Classroom*, os índices apontaram alta utilização para ambas (84% para o *Google Classroom* e 86% para o AVA), pequena margem de maior preferência pelo *Google Classroom* (41% contra 38%) e também pequena margem de boa avaliação (faixas “Bom” ou “Muito bom”) para o *Google Classroom* (73% contra 65%).

Em relação ao ambiente para estudo, quase dois terços (62%) consideraram o local adequado ou muito adequado e, ainda que a distribuição na escola fosse homogênea entre os períodos, houve predominância pelo estudo no período da tarde (62%), sendo que quase um quinto (19%) dos responsáveis apontaram o estudo no período noturno, provavelmente quando os pais voltavam do trabalho e conseguiam tempo para acompanhar os estudantes. Percebeu-se também que alguns estudantes (cerca de 13%) estudavam em mais de um período, uma vez que acrescido com os que estudavam no período matutino (40%) e os que não conseguiam nenhum tipo de acesso (11%) ultrapassou 100%.

Considerando as pessoas com quem o estudante tinha contato durante o dia, percebeu-se a importância do suporte familiar e predominância da mãe/madrasta ao acompanhar os estudantes (73% contra 37% dos pais/padrastos), sendo que pouco mais da metade (54%) tinham contato com irmãos/irmãs. Um dado relevante em relação a possível transmissão de COVID-19, tornou-se relevante o contato de cerca de um terço com os avós (34%), um quarto com tios/primos (25%) e o baixo contato com pessoas fora das relações familiares (2%).

A Figura 1 (a seguir) mostra o percentual de participação no AVA dos estudantes ativos (que acessaram o AVA pelo menos uma vez nos 14 dias anteriores à data de coleta dos dados – período de atividade) e daqueles com problemas de acesso (que não acessavam o AVA há mais de 14 dias ou nunca o tinham acessado). Deve-se considerar que o início efetivo de utilização do AVA pelos estudantes deu-se a partir de 01/06 e o encerramento do acesso à plataforma em 18/11, tendo sido descartado um prazo inicial de cerca de 10 dias, considerado como período de adaptação, para a primeira coleta (25/06) e também alguns dias posteriores à última coleta (15/11), optando-se preservar o período de 14

dias para a realização das atividades e o intervalo semanal entre as coletas.

Figura 1- Percentual de participação dos estudantes no AVA



Fonte: imagem criada pelo autor.

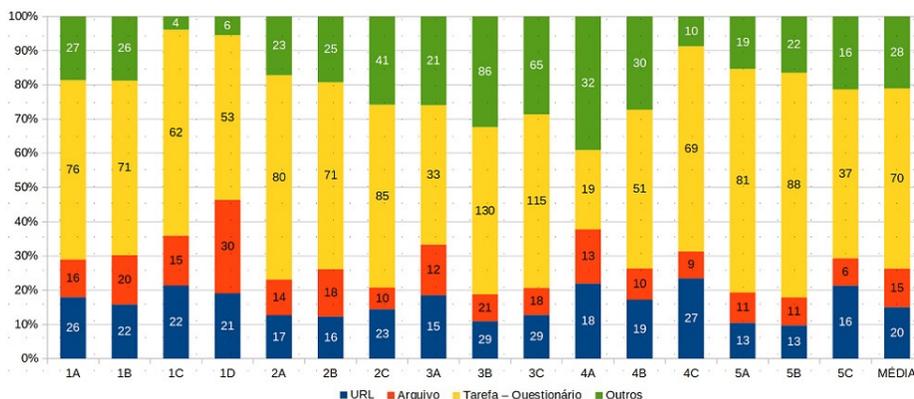
Como é possível notar na Figura 1, o acesso iniciou-se em torno de 70%, foi caindo até cerca de 50% em 13/9, deu um repique atingindo quase 54% em 27/9 e voltou a cair até cerca de 44% em 15/11. O período de repique (entre 13 e 27/9) coincide com o encerramento do bimestre, quando os professores incitaram os estudantes, sob tutela das notas, para enviarem as atividades em atraso. Além do momento de recebimento das atividades em atraso, um outro momento de inflexão na tendência de queda ocorreu entre 18/10 e 01/11, quando foram realizados eventos online envolvendo simultaneamente várias turmas, por exemplo, Semana das Crianças entre 13 e 14/10 ou a festa de Halloween em 29/10. A intenção dos eventos foi motivar os estudantes, pois já havia sido percebida a diminuição no engajamento nas atividades. De certa forma, tornou-se possível afirmar que a interação por meio dos eventos ajudou a superar o pico mais baixo de participação (cerca de 42%) e, de certa maneira, inverter a tendência de queda, chegando às últimas semanas com percentual aproximado de 44%.

Resumindo, apesar de inicialmente ter atingido cerca de 70% dos estudantes, com o passar do tempo a participação caiu até chegar a cerca de 44% na última semana de utilização do AVA, o que evidencia, com o decorrer da pandemia, a crescente dificuldade de muitas famílias em conseguirem acessar os recursos remotos, não deixando de considerar que a situação socioeconômica da escola, por ficar em área urbana e central, possivelmente seja melhor do que em escolas mais afastadas, as quais não chegam a possuir nem acesso à Internet. Além das complicações impostas pela pandemia, é preciso considerar também, até como característica da EaD, a necessidade de gerenciar o desempenho dos estudantes para minimizar a tendência à evasão (LUCENA; SILVA; OLIVEIRA, 2015), pois, no ensino remoto, motivação e engajamento são ainda

mais relevantes do que em ambientes presenciais.

Considerando a necessidade de acompanhar as atividades propostas aos estudantes no AVA, a Figura 2 (a seguir) apresenta uma comparação (em percentual) do tipo das atividades inseridas pelos professores até 20/09. A definição desta data foi motivada por abranger o período de um bimestre completo com a utilização do AVA, considerando que, diante da autonomia de cada professor em sua turma, muitas atividades não eram mais visíveis aos estudantes, pois foram ocultadas no sistema. Os números indicados nas barras indicam a quantidade de atividades para cada tipo de atividade, mas foram transformadas para percentual em relação ao total de atividade de cada turma para uma melhor comparação entre os tipos de atividade, uma vez que houve muita variação entre as turmas, dependendo do ano e de cada professor.

Figura 2 - Percentual de tipos de atividades no AVA em 20/09/2021



Fonte: imagem criada pelo autor.

De acordo com o que pode ser visto na Figura 2, a média na escola do tipo “URL” (que são endereços que apontam para fora do AVA) foi de vinte atividades, um pouco acima de 15%; quinze atividades do tipo “Arquivo” (que representam os conteúdos colocados pelos professores na plataforma), um pouco acima de 11%; setenta atividades do tipo “Avaliação” (que engloba tarefas e questionários que devem ser respondidas pelos estudantes), ultrapassando 52% do total; e 28 atividades do tipo “Outros” (formado por diferentes indicações, como títulos/subtítulos ou atividades sugeridas mas não corrigida pelo professor ou ligações para páginas na plataforma ou para agrupamentos de documentos), pouco acima de 21%.

É possível notar que as indicações de materiais aos estudantes, sejam internos ou externos à plataforma, ficaram um pouco acima das indicações diversas, isto é, representaram 26% contra 21%. Além disso, o tipo com maior

quantidade de atividades, ultrapassando 52%, foi do tipo “Avaliação”. Reflexões a partir desses valores apontam para maior preocupação com a avaliação (mais de 52% das atividades) do que propriamente com conteúdos disponíveis na Internet, revelando baixa reutilização de materiais online (11% para endereços externos contra 15% para os conteúdos inseridos pelos professores). Também é possível pensar, considerando a ênfase dada aos instrumentos propostos de avaliação, que a memorização continua sendo um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as atividades do tipo “Questionário” são elaborados com questões fechadas e há perceptivelmente (praticamente o dobro) de atividades avaliativas em relação à quantidade de indicações relacionadas aos conteúdos (tipo “Arquivo” e “URL”). Praticamente atividades colaborativas e de produção de conteúdo pelos estudantes não aparecem nas atividades. Ou seja, apesar das novas possibilidades trazidas pela tecnologia, talvez pela falta de tempo e mesmo de formação para uma utilização mais variada dos recursos tecnológicos, pode-se pensar que, em vez de aproveitar o momento da pandemia para a introdução de metodologias mais ativas, os professores procuraram repetir o que já faziam no ensino presencial e estavam familiarizados. Pode-se notar a predominância de um modelo pedagógico calcado na transmissão de conhecimento e de avaliação baseada mais na memorização do que na busca e construção coletiva do conhecimento, por mais que se tenha tentado refletir sobre novas metodologias em HTPCs.

Foi possível considerar ainda que a atuação dos professores se valorizou neste momento pandêmico, pois, diante da falta de autonomia das crianças com os dispositivos de interação e da falta de paciência de muitos responsáveis, a participação da família foi fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permitindo vivenciar algumas das dificuldades dos professores em sala de aula. A falta de interação com outras crianças também afetou o processo, assim como não se deve minimizar tantas outras aprendizagens relacionadas à tecnologia que estudantes, professores e mesmo os familiares tiveram de assumir. De qualquer forma, ainda que possa ter havido prejuízo em relação à assimilação de conteúdos formais, até pela característica humana de se aprender durante toda a vida, os mesmos poderão ser recuperados no futuro, que continuará associado às novas tecnologias, tornando cada vez mais relevante o letramento digital e o desenvolvimento de uma cidadania preocupada e ativamente vivenciada na era digital.

Ainda que tenha ocorrido uma queda na participação no AVA durante o passar do tempo, os dados obtidos por meio do questionário de encerramento do ano letivo apontam que cerca de 29% dos respondentes (que representam um pouco mais de 59% dos responsáveis pelos estudantes, sendo que destes, 89% formam um grupo formado por mães, quase 6% por pais, um pouco mais de

2% por outros parentes com laços familiares e um pouco mais de 2% por outras pessoas sem parentesco direto) se mostraram plenamente satisfeito com o atendimento das necessidades de aprendizagem, 50% se mostraram parcialmente satisfeitos, quase 5% insatisfeitos, um pouco mais de 14% afirmaram que não tiveram como acompanhar o processo para a avaliá-lo e quase 3% não souberam avaliar. Descontando os cerca de 41% que não responderam o questionário, que é valor alinhado com o percentual de estudantes que não estavam participando no AVA, a insatisfação pode ser considerada baixa (menos de 5%) e poucos não souberam como avaliar o processo (cerca de 17%).

Em relação à preferência sobre o sistema mais frequentemente utilizado, um pouco mais de 47% preferiram o acesso pelo grupo de mensagens (*WhatsApp*), cerca de 42% indicaram preferência pelo AVA, um pouco mais de 10% pelo *Google Classroom* e menos de 1% por outro sistema (provavelmente devido aos materiais impressos retirados e devolvidos na secretaria da escola). Ao considerar o sistema preferido, um pouco mais de 58% dos respondentes conseguiram acompanhar as propostas dos professores, um pouco mais de 28% acompanharam parcialmente e apenas um pouco mais de 13% não conseguiram. Ainda que alguns professores não tenham se proposto a realizar aulas virtuais síncronas, as mesmas se destacaram como fator de motivação para os estudantes e, de acordo com as informações dos respondentes, a média de aulas síncronas por estudante foi cerca de 23% dos conteúdos inseridos na plataforma, com desvio padrão igualmente de aproximadamente 23%, o que reforça a interpretação de que alguns professores não as ofereciam. De qualquer forma, mesmo tendo sido apontado que a maioria tenha acompanhado as propostas dos professores, quase 76% dos 59% que responderam o segundo questionário consideram que haverá conteúdo a ser recuperado no próximo ano.

Ao considerar a participação dos pais nas reuniões escolares, um pouco mais de 68% participaram da primeira reunião presencial (de recepção para o novo ano letivo); um pouco mais de 31% participaram da reunião virtual de 1º e 2º bimestres – reunião única para os dois bimestres; quase 27% participaram da reunião do 3º bimestre; e um pouco mais de 24% não responderam este item. Ou seja, mesmo notando a diminuição da participação nas reuniões virtuais (nas quais a participação caiu de 31% para 27%), é possível inferir que mesmos alguns pais que não participaram da reunião presencial (ou não responderam ao item), tentaram acessar as plataformas (cerca de 32% que não participaram da primeira reunião presencial contra 44% daqueles que não participaram da última quinzena no AVA). Ou seja, há um comprometimento maior com o conteúdo disponibilizado na plataforma do que com a interação com a escola por meio de reuniões de pais.

Considerando a quantidade de aulas síncronas (pelo *Google Meet* ou pela plataforma), isto é, aquelas nas quais o professor titular interage diretamente, mas de forma virtual, com os alunos que conseguem acesso remoto, é possível inferir que essas promoveram maior engajamento dos estudantes, tendo sido indicado pelos pais que, em média, os estudantes tiveram 14 aulas durante o ano. O desvio padrão ficou em 23.3, acima da média, indicando para uma larga variação na quantidade de tais aulas, o que revela que muitas turmas tiveram aulas síncronas abaixo da média. A quantidade de aulas, que pode ser considerada baixa, foi justificada pelo fato de alguns professores afirmarem não ter condições de promover este tipo de aula por falta de disponibilidade tanto de dispositivos adequados como de conexão à Internet.

Além disso, os professores justificaram também que a preparação de materiais para as aulas virtuais demandava muito mais tempo para a elaboração, o que tornava pouco viável manter a regularidade diária de aulas virtuais. Outro fator considerado foi o tempo de aula, que ficou em torno de uma hora para cada aula, devido à menor capacidade de concentração dos estudantes durante as aulas virtuais (mais desgastantes tanto para o professor como para os estudantes) e também pela capacidade de carga da bateria dos dispositivos utilizados na conexão de uma quantidade significativa de estudantes, que, segundo relato dos professores, com frequência chegavam ao limite em cerca de uma hora, fazendo com que os estudantes tivessem de sair da aula quando a bateria ficava descarregada, provavelmente por usarem aparelhos de baixo custo e com tecnologia defasada.

Também foi perguntado se os estudantes participaram dos eventos virtuais promovidos pela escola com a intenção de melhorar a interação entre as turmas e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares: cerca de 65% confirmaram a participação em algum evento. Foram realizados principalmente três eventos virtuais: 1)Semana das Crianças; 2)Dia do Folclore/Halloween; e 3) Dia da Consciência Negra. Cerca de 23% responderam que participaram ativamente dos dois primeiros eventos e apenas cerca de 6% participaram do terceiro evento e cerca de 31% afirmaram ter participado parcialmente da Semana das Crianças, cerca de 24% do Dia do Folclore/Halloween e cerca de 10% do Dia da Consciência Negra. Percebe-se que, talvez por motivos socioculturais, o evento de menor participação foi o Dia da Consciência Negra (16%) e que foi comum a participação em mais de um evento – total de participação alegada (65%) maior que a maior participação em um único evento (54%).

Enfim, a pandemia provocou mudanças de comportamentos em todos os níveis e acelerou o processo de inserimento da tecnologia na área da Educação. Pode-se considerar que foi um ano difícil, tanto para os professores como para os estudantes e suas famílias, pois todos tiveram de se adaptar às TIC. As mudanças

necessárias decorrentes de inserção tecnológica na área da Educação, que poderiam ser vistas como oportunidades, não se concretizaram. Muitos pais, diante do ensino remoto, revalorizaram a atuação dos professores, percebendo que não é simples ensinar crianças plenas de vitalidade e energia, sendo necessária muita paciência para mantê-los motivados e sob controle.

De qualquer modo, foi possível notar o esforço realizado por toda a comunidade escolar para superar as dificuldades impostas pela pandemia, sendo ressaltados os problemas relacionados ao acesso e à utilização de novas tecnológicas. Contudo, verificou-se que predominantemente a atuação de muitos professores continua calcada na transmissão de conhecimentos e na memorização de conteúdos. Porém, como ponto positivo, o apoio das famílias foi fundamental para que os estudantes conseguissem aproveitar uma plataforma baseada em linguagem escrita, ainda não totalmente apropriada pelos estudantes nas séries iniciais.

Por melhor que tenha sido as intenções e por mais urgente e necessária que tenha sido a implementação de AVA no Ensino Fundamental, comprovou-se tanto sua inadequação pedagógica como a limitação tecnológica em relação ao acesso à tecnologia de grande parte da população. Sempre acreditando no potencial de aprendizagem em qualquer idade de todos os seres humanos, o resultado mais importante é que, mesmo que alguns conteúdos precisem ser revistos e repropostos no futuro, o distanciamento social e o fechamento das escolas contribuíram para amenizar os efeitos mais danosos da pandemia e, diante de incontáveis perdas, muitos conseguiram passar com vida e relativa saúde por este período tão complicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 18/11/2020, mostrando o aviso que as atividades seriam retomadas no próximo ano, a plataforma utilizada foi “fechada” e ninguém mais da rede municipal pôde acessá-la. Como apontado em hipótese inicial, na carta enviada à SME, perderam-se as estatísticas de utilização da plataforma e o material não mantido com os professores. De qualquer forma, a dedicação dos professores e o apoio das famílias foram fundamentais para superar as dificuldades decorrentes da pandemia no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2021, talvez em decorrência da mudança dos dirigentes como consequência das eleições municipais do ano anterior, o contrato com a fornecedora do AVA não foi renovado e a SME fechou acordo com a plataforma *Google Classroom* para a utilização na rede. No primeiro bimestre de 2021, considerando a média de acesso pela plataforma, a rede municipal obteve índice de 38% contra 51% de acessos por meio de aplicativos de mensagens. A escola analisada, no mesmo período, atingiu 54% pela plataforma *Google Classroom* e 27% por meio

de aplicativos de mensagens, praticamente invertendo os índices da média da rede municipal, com índices muito semelhantes de famílias sem acesso digital – 11% da rede contra 19% da escola. Uma justificativa provável para tais índices pode ser atribuído à experiência do ano anterior.

Seja como for, a mudança na rotina durante a pandemia apresentou uma série de novos desafios para os educadores (ALBUQUERQUE, 2020), tendo sido fundamental a passagem da sala de aula presencial para o universo digital. Foi possível perceber que, além de muitos alunos não terem tido acesso à tecnologia nem um ambiente doméstico minimamente adequado para os estudos, uma parcela significativa de professores precisou enfrentar a falta de intimidade com a tecnologia e muitos estudantes e familiares encontraram dificuldades com aspectos fundamentais na utilização de AVA, como em habilidades de aprendizagem autogerida, na realização das atividades, na motivação para aprender remotamente ou mesmo na autogestão do tempo “digital”.

As desigualdades foram multidimensionais, mais intensas para alguns do que para outros, ressaltadas por condições socioeconômico e demográficas. Os professores foram os mais impactados, mas conseguiram dar continuidade ao trabalho, pouco preparados e praticamente sem orientação adequada. Alguns tentaram reproduzir práticas presenciais na frente das câmeras, enfrentando as mais variadas dificuldades, uma vez que o processo remoto exige novas metodologias e abordagens, criando muita ansiedade e necessidade de redefinir o papel do professor (NOGUEIRA, 2020).

Idealmente, as Secretarias de Educação e a gestão escolar poderiam ter feito uma maior articulação entre aquilo que os professores tiveram de aprender e o planejamento das atividades a distância, fornecendo os mínimos recursos necessários para promover uma interação verdadeiramente dinâmica entre todos. De qualquer maneira, coube ao coordenador pedagógico a função de estimular e orientar os professores para que trabalhassem coletivamente, planejando, trocando ideias e pensando em soluções mais adequadas e convenientes a todos os envolvidos no diferenciado processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao suporte tecnológico, ainda que teoricamente mais “aberta” (em relação ao acesso e manutenção dos recursos técnicos) e de utilização sem ônus para a prefeitura (do que a opção anterior pela adoção de uma plataforma disponibilizada por editora de material didático), não pode ser considerado ideal que cerca de 40% dos estudantes (26% dos que não responderam ao questionário inicial acrescido de 14% dos que afirmaram que não estavam conseguindo estudar pela Internet) não tenha conseguido ser incluída digitalmente no processo de ensino-aprendizagem ou que mais de 55% tenha ficado sem acessar o AVA na última semana de funcionamento.

Diante de evidências relacionadas às limitações no acesso remoto, a opção por plataformas privadas (seja de uma editora ou do *Google* – ainda que gratuita num primeiro momento), provou-se problemática, sendo importante compreender que seria melhor se o domínio e manutenção da estrutura tecnológica tivesse ficado sob a responsabilidade da prefeitura. Apesar de inicialmente parecer uma alternativa “economicamente” viável, é preciso considerar a falta de garantia em relação à continuidade futura da gratuidade nos serviços, pois, em qualquer momento no futuro, o fornecedor poderá se aproveitar da disseminação e de problemática substituição dos esforços dispendidos para passar a cobrar pela manutenção ou utilização da mesma.

Além disso, por mais relevante que o ensino remoto possa ter sido durante a situação enfrentada na pandemia, é preciso considerar que ainda existem graves limitações sociais na plena utilização de recursos tecnológicos, não sendo viável atender a toda a população de maneira adequada. Por exemplo, há escassez de materiais e profissionais aptos para garantir um ensino de qualidade e, diante da ameaça da doença e da falta de infraestrutura e recursos de muitas famílias, os professores foram impactados psicologicamente, o que inibiu o pleno desenvolvimento dos estudantes diante dos riscos da pandemia (SANTOS; ZABOROSKI, 2020).

Seja como for, a tecnologia se adentra cada vez mais no cotidiano de toda a sociedade e o ideal seria que os órgãos públicos tivessem maior conscientização em relação à necessidade de propiciar condições para que a população pudesse ter acesso aos recursos tecnológicos, não apenas plataformas para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem mas, principalmente, acesso à Internet, o qual pode ser considerado como a maior dificuldade encontrada na implementação do AVA durante a pandemia. Ou seja, se considerada especificamente a área da Educação, a pandemia demonstrou que, havendo condições, a tecnologia pode trazer benefícios para o processo formativo tanto para estudantes como também para professores. Porém, é necessário, além do letramento digital dos professores, estudantes e familiares, um melhor desenvolvimento da estrutura de suporte tecnológico para o acompanhamento e gestão das práticas pedagógicas em cada unidade da rede de ensino.

Mesmo considerando os custos para a manutenção de uma adequada infraestrutura com recursos tecnológicos sob o controle e domínio da SME e a dificuldade de se encontrar mão de obra qualificada para administrá-la, as condições necessárias para a gestão de uma estrutura voltada para o suporte tecnológico deve ser vista não como despesa a ser minimizada, mas como investimento tanto no processo pedagógico quanto no desenvolvimento social. Atualmente, como os dados estatísticos de utilização de plataformas, as

atividades produzidas pelos estudantes e os materiais produzidos pelos professores podem ser considerados como objetos de valor que produzem novos conhecimentos, é preciso que toda produção seja preservada e não largada nas “mãos invisíveis” de fornecedores que podem ser trocados segundo melhores ofertas econômicas. Além disso, é preciso que recursos mínimos sejam proporcionados à sociedade, numa tentativa de minimizar ou mesmo evitar a ampliação das desigualdades sociais, pois, atualmente a falta de acesso aos recursos comunicacionais marginaliza principalmente a camada da população que já sofre com limitações econômicas.

Além de tudo, é fundamental um planejamento de médio e longo prazo, numa visão de Educação como bem comum e projeto de Estado, o qual proporcione acesso às TIC tanto de escolas como de professores, estudantes e familiares, preferencialmente gratuito e totalmente sob gestão da rede pública. Por exemplo, a capacitação e apropriação de conhecimentos relacionados às TICS pode e deve estar associado e integrado aos diferentes níveis educacionais dos municípios, dos Estados e da Federação, uma vez que qualquer formação permeia a área da Educação.

Enfim, acordos com a iniciativa privada podem até servir como opção momentânea e paliativa, mas, sem um planejamento adequado, ficará cada vez mais refém de um mercado que procura transformar a Educação em bem privado. Não se deve esquecer também que, para o bom funcionamento democrático, formar cidadãos autônomos, ativos e conscientes deve ser o objetivo principal da Educação. Portanto, o problema não é apenas a tecnologia em si ou a capacitação dos professores ou o acesso da população à Internet ou a adaptação das novas tecnologias aos sistemas educacionais, mas de decisão política consciente sobre como e quando empregar os recursos tecnológicos de maneira que realmente atenda as necessidades da população.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. L. Da sala de aula para a internet: como a pandemia do coronavírus está impactando as escolas públicas. **Nova Escola**, São Paulo, online, 2 abr. 2020.
- ALLAN, L. Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus? **Exame**, São Paulo, Blogs, online, 18 mar. 2020.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Porto: Paralelo Ed., 2003.
- BEZERRA, P. C.; MELO, K. S. DE. Afetividade na Educação a Distância: atribuições do tutor numa perspectiva freiriana. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 1–11, 2017.

BNCC, BRASIL - **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=bnc-c&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gws_rd=cr&dcr=0&ei=9iQQWoX-PG4T-wQSNGLfwCw>. Acesso em: 18 nov. 2017

BRUNER, J. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 2015.

CAMPOS, F. C. A.; COSTA, R. M. E.; SANTOS, N. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão/SE, v. 15, n. 1, p. 196–209, 2015.

CASTRO, E.; MELO, K. S.; CAMPOS, G. H. B. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri, v. 21, n. 1, p. 281–301, 2018.

CGI.BR - **COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL**. TIC Educação 2019 - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. ed. bilingue ed. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERRAZ, P. F. O.; OLIVEIRA, P. T. DE; HORNINK, G. G. Desenvolvimento e implementação de indicadores de colaboração e participação no Moodle. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 85–95, 2015.

FONSECA, V. DA. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365–384, 2016.

FRAGA, C. DA C.; DECARLI, C.; BOLL, C. I. Tutoria pedagógica em tempos de cultura digital : haverá espaço para a afetividade? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 37, p. 367–390, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Record, 2007.

IMPERATORE, S.; ECHEVESTE, S. S. Estudo sobre a criação de vínculos afetivos por professores da modalidade EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1–25, 2020.

LADEIA, R. **Ética e cidadania digital na escola Realvi**, 17 jul. 2020. Disponível em: <<https://blog.realvi.com/etica-e-cidadania-digital-na-escola/>>. Acesso em: 15 jun. 2020

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

LIMA, C. C. N.; CARVALHO, F. S. P.; COUTO JUNIOR, D. R. A linguagem

emocional na prática docente online: implicações educacionais cotidianas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 542–557, 2018.

LORENZONI, N. V. **Vínculo afetivo e aprendizagem**. Porto Alegre: EST, 2004.

LUCENA, K. T.; SILVA, J.; OLIVEIRA, E. WebMonitor: uma ferramenta para monitoramento e acompanhamento de cursos em um AVA. **Anais do XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE 2015)**. Maceió: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5162>>. Acesso em: 11 fev. 2018

MORAIS, C. **Como ensinar e praticar a cidadania com as crianças**, Sponte, 2020. Disponível em: <<https://www.sponte.com.br/como-ensinar-e-praticar-a-cidadania-com-as-criancas/>>. Acesso em: 15 jun. 2020

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15–33.

NOGUEIRA, F. Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. *Porvir Inovações em Educação*, online, 2020.

OLIVEIRA, F. R. DE; OLIVEIRA, D. H. I. DE; FERNANDES, A. H. Metodologias ativas: repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, Guarapuava/PR, v. 2, n. 2, p. 8–20, 2020.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: PEREIRA, A. T. C. (org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda, 2007. p. 4–22.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 10a ed. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

REIS, D. S.; RIVAS, S. C. Ensinagem digital: estratégias de ensino para a potencialização de sessões remotas. Salvador: Trama Educacional, 2020.

REIS, R. M. DA S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 551–571, 2021.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SACRAMENTO, R. DA C.; MIGUEL, J. R. Pressupostos pedagógicos valorativos da aprendizagem. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, Jaboatão dos Guararapes/PE, v. 14, n. 50, p. 578–591, 2020.

SANTANA, M. A. et al. Avaliando o uso das ferramentas educacionais no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. **Anais do XXV SIMPÓSIO BRA-**

SILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Dourados: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2014. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/3157>>. Acesso em: 14 ago. 2016

SANTOS, M. C. D. DOS. Afetividade, aprendizagem e avaliação: complementos da tecnologia na EaD virtual. **Anais do 15o CIAED - CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** Fortaleza: ABEd, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1352009121932.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019

SANTOS, G. S.; BALBINO, L. A.; GOMES, D. C. A usabilidade de um ambiente virtual de aprendizagem: um estudo sobre o Moodle no IFRN - campus Currais Novos. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 338–354, 2015.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino remoto e pandemia de COVID-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interações**, Santarém (Portugal), v. 16, n. 55, p. 41–57, 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: EPU, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6.ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRÁTICAS EXEMPLIFICADAS DE TUTORIA EAD COM ALUNOS DE NUTRIÇÃO

Adriana Loiola Corrêa¹

1. INTRODUÇÃO

O curso de nutrição visa a formação profissional, de forma generalista, humanista e crítica. O indivíduo é capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição, se apresentem fundamentais. Sendo válido para a promoção, manutenção e recuperação da saúde, assim como, para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para uma boa qualidade de vida (CFN; 2004, 2005).

De acordo com o MEC, o curso de graduação em nutrição deve apresentar um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito ativo de aprendizagem, apoiado pelo professor, como facilitador do processo de aprendizagem (MEC, 1997).

As Instituições de Ensino Superior (IES) devem oferecer todas as ferramentas necessárias para criar condições favoráveis para a formação de profissionais que atuem de forma ética e que se concentrem em transformações como cidadão, no campo político e social. Para tanto, as IES devem apresentar estrutura e recursos para suprir as necessidades dos estudantes, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE et al., 2018).

Em meio a essas IES, a modalidade de Educação à Distância (EaD) tem ganhado cada vez mais espaço, no modelo educacional brasileiro. Ao contrário do que muitos pensam, a modalidade EAD não é nova, é utilizada desde 1904, mas foi no século XXI, que ganhou maior impulso, devido à popularização da internet. Dessa forma, a internet propiciou às pessoas a quebra do paradigma espaço-tempo, popularizou o acesso ao ensino superior, e mostrou que o ensino de qualidade pode ser feito a qualquer tempo e local (ALMEIDA, 2003).

Entretanto, existem dois desafios importantes no ensino EAD: a autonomia e a disciplina frente aos estudos. O aluno precisará desenvolver a

1 Formada em Nutrição pelo Centro Universitário São Camilo; Pós graduada em Nutrição Clínica pelo Centro Universitário São Camilo; Pós graduada em Gestão do ensino EAD pela Universidade Paulista. Email: loiola.adriana@yahoo.com.br.

proatividade de verificar seu calendário de estudos, verificar as disciplinas que deverão ser cursadas ao longo do semestre, além de organizar sua própria agenda de estudos. Se por um lado, o aluno tem a facilidade de escolher os dias e horários de estudos, por outro lado, existe a dificuldade de pôr em prática um plano de estudos, no qual os alunos que devem administrá-los, e não o professor.

Nesse sentido, é de extrema importância a clareza de papéis de cada parte integrante do ensino EAD. Existem dois tipos professores que acompanharão o aluno, ao longo de toda sua graduação. Os professores pedagógicos, que são os responsáveis por administrar e transmitir as aulas das disciplinas; existem os professores-tutores, que são responsáveis por motivar, facilitar o uso da ferramenta EAD, além de monitorar o acesso dos alunos frente à plataforma.

Esse papel de monitoramento do professor-tutor se faz de grande valia, uma vez que aproxima o aluno do ensino EAD, garante um suporte ao aluno, mesmo à distância, além de reforçar a importância da autonomia que deverá estar presente em sua rotina de estudos durante todo o curso.

O presente trabalho tem como objetivo, trazer um relato de experiência, de uma professora-tutora da graduação de Nutrição, em uma Universidade EAD, de São Paulo, pelo período de agosto de 2019 a julho de 2022.

2. DESENVOLVIMENTO

A monitoria para os alunos de Nutrição é feita sob plantões semanais, no qual existem algumas tarefas que o tutor é responsável: abertura de grupos de whatsapp; acompanhamento dos alunos; monitoramento dos acessos; motivação e interação com os alunos; indicações de materiais pertinentes a área; divulgação de datas e prazos importantes, assim como as aulas práticas.

2.1 Abertura de grupos de whatsapp

O grupo de whatsapp consiste em um grupo com alunos, que o tutor é responsável por abrir em dias específicos da semana, com funcionamento de 2h em cada dia, 2x por semana. O objetivo do grupo é compartilhar informações importantes, prazos e datas, sanar dúvidas e interagir com os alunos.

O grupo é um local de trocas de experiências entre o professor e os estudantes, e entre eles também. Um local de cooperação mútua, com aprendizado recíproco durante o processo de formação acadêmica. Acredito que a monitoria permite ampliar os olhares do estudante sobre seu caminhar dentro da instituição, uma vez que sua tutora é alguém com experiência na área, que transmite dicas de estudos aos alunos, assim como livros interessantes para a área e leituras complementares.

Os alunos têm a liberdade e autonomia para criar grupos paralelos para trocas, porém é reforçado à eles, que é importante a permanência nesse grupo oficial, porque é nele que a tutoria fornece as informações oficiais da Universidade.

2.2 Acompanhamento dos alunos

O acompanhamento dos alunos é feito pelo whatsapp, em grupo ou individual, dentro dos plantões da tutoria. Dúvidas de plataforma, como acessar, como entrar na sua secretaria virtual, como estudar, como otimizar os estudos e muito mais, é papel do tutor. O tutor é um facilitador do aluno, sendo a ponte entre a Universidade e o Polo de matrícula do aluno. O aluno se sente acolhido e direcionado com o acompanhamento do seu tutor.

2.3 Monitoramento dos alunos

O monitoramento dos alunos pode ser feito de duas formas: através de uma planilha gerada pelo sistema interno da Universidade ou pela interação nos grupos de whatsapp.

A planilha gerada pela Universidade fornece ao tutor, o número de alunos que estão sem acessar a plataforma há mais de 15 dias, assim como os dados completos desses alunos. Com essas informações em mãos, o tutor tem como papel, entrar em contato com o aluno para entender o motivo dessa falta de acesso. É nesse momento que o tutor consegue estreitar laços com o aluno, entender as motivações e dificuldades deles, para que consiga orientar, motivar e sanar as possíveis dúvidas que estão desmotivando-os.

E com a interação dos grupos, o tutor consegue atender um montante maior de alunos, consegue passar todas as informações de aulas práticas, prazos da plataforma, de uma forma otimizada.

2.4 Motivação e interação com os alunos

O ensino EAD fornece ao aluno autonomia para que eles estudem nos melhores dias e horários, conforme suas agendas pessoais. No entanto, a maior parte das pessoas não estão habituadas com a liberdade de estudar quando quiser, e essa autonomia que deveria ser algo positivo, acaba se tornando negativo ao não colocar em prática esse plano de estudos, por depender somente deles.

Com isso, o papel do tutor é fornecer ferramentas necessárias para que esses estudantes consigam organizar melhor seus estudos, explicando sobre a importância da organização, e sobre a efetividade de um plano de estudos, que eles possam, de fato, colocar em prática.

Essa interação e motivação que o tutor faz é de extrema importância, para

que se quebre o tabu sobre o ensino EAD ser mais fácil. Muito pelo contrário, o ensino EAD é um ensino tão difícil quanto o presencial, que requer dedicação e horas de estudo. E esse suporte do tutor quebra essa barreira sobre disciplina, mostra aos alunos a importância sobre o controle dos estudos, ensina ao aluno como ele pode ser um estudante autônomo, assim como, aproxima o tutor do aluno, mostrando que a única distância que existe entre eles é a distância física, uma vez que estão sempre conectados virtualmente.

2.5 Indicações de materiais pertinentes a área

O tutor também indica aos alunos atividades que possam contribuir para a formação do aluno, e que possa ser utilizado como horas complementares. Essas atividades são: livros que possam ser correlacionados com a área de formação, palestras, filmes e conteúdos auxiliares.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que o ensino EAD é um ensino de excelente qualidade, mas que enfrenta dois desafios: a adesão a nova metodologia aplicada no formato online e a cultura de um ensino totalmente autônomo. Buscando melhorar a adesão e fidelização desses alunos, faz-se de grande valia o monitoramento do professor-tutor, uma vez que ele aproxima o aluno do ensino EAD, garante um suporte, mesmo à distância, além de reforçar a importância da autonomia, disciplina e foco nos estudos, para que eles possam se formar tão sonhada profissão escolhida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. Espaço do Currículo, v.10, n.1, p.49-61, jan.-abr. 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul.-dez. 2003.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. RBAAD: Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, p. 83-92, 2011.
- ANDRADE, E. G. R.; RODRIGUES, I. L. A.; NOGUEIRA, L. M. V.; DE SOUZA, D. F. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 71, n. 4, 2018.

AZEVEDO, C. R. L.; FARIAS, M. E. L.; BEZERRA, C. C. Monitoria acadêmica em uma disciplina semipresencial: relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 4, e39942788, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO - RESOLUÇÃO CFN N° 334/2004 (Nova Redação). Código de Ética do Nutricionista. Conselho Federal de Nutrição - RESOLUÇÃO CFN N.º 380/2005 (*) Atribuições principal e específicas dos nutricionistas, conforme área de atuação.

HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E MULTICULTURALISMO NA AÇÃO EDUCACIONAL

Renata Soares Leal Ferrarezi¹

Suzana Barbosa de Castro²

1. INTRODUÇÃO

O tema multiculturalismo associado com as práticas educativas desenvolvidas no ensino infantil é um empreendimento de fundamental importância. Tomada em seu sentido mais amplo, o termo cultura significa um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes que caracterizam um grupo social. Além de mediadora, a cultura constitui um complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das artes, ciências humanas e afins. Com efeito, não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Por isso, é impossível conceber uma experiência pedagógica desvinculada dos problemas culturais da sociedade. “Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.” (CANDAU, 2008, p. 13). No contexto atual, marcado pela globalização, a concepção de identidades monolíticas é substituída pela pluralidade e pelo dinamismo de identidades. O multiculturalismo assume assim uma esfera polissêmica, caracterizada por diversas linhagens multiculturais.

Em função da relação íntima entre educação e cultura, tais linhagens ganharam no domínio escolar um meio privilegiado de atuação. Entretanto, muitos pesquisadores, educadores e a própria política educacional não aceitam

1 Advogada. Pedagoga, Psicopedagoga e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Desenvolve trabalhos voltados para a área da educação, tendo atuado como docente e em ONG envolvida com a causa educativa em Moçambique. É autora de livros e diversos artigos especializados.

2 Arte educadora. Pedagoga e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para a Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Atualmente é Supervisora de Ensino da Rede Municipal de Poá/SP, desenvolve ações para o fortalecimento de Políticas Públicas para o Setor Educacional em Poá/SP. Participou da elaboração do Plano Municipal de Educação Poá/SP- 2015, foi Coordenadora local do “ Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa” - PNAIC 2016/2019, participou da comissão intermunicipal do Alto Tietê para articulação da atualização das metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

de maneira absolutamente concordante o multiculturalismo como instrumento de transformação dos fenômenos e processos sociais e educacionais. A problemática do multiculturalismo na educação escolar é um debate atual que abrange diferentes instâncias: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores, entre outros.

Os educadores reiteram a necessidade de pensar a educação escolar de modo a ofertar um espaço mais significativo às relações entre ensino e aprendizagem em face dos contextos sociopolíticos e culturais atuais. Seja pela ausência de fomento e apoio, seja pela formação precária ou pelas condições nada favoráveis de trabalho, existe uma dificuldade na concretização da educação multicultural.

Diante desse cenário, o estudo que ora se apresenta visa a discutir sumariamente a história da infância de uma perspectiva histórica (ênfatizando as políticas pedagógicas descortinadas no século XX e o processo de inclusão, que constitui uma orientação de extrema importância dentro das políticas educacionais públicas e privadas) e o multiculturalismo (enfocando o papel do Estado e as diferentes políticas sociais consagradas à educação infantil).

2. HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E MULTICULTURALISMO

2.1 O conceito de infância e a educação: uma abordagem histórica

O conceito de infância passou por alterações significativas ao longo da história. Na Idade Média, até meados do século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram extremamente precárias. Tais condições tornavam o índice de mortalidade infantil elevado: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES apud CALDEIRA, p. 2-3).

O tratamento especial à criança remonta apenas aos séculos XV e XVI, tendo uma franca evolução nos séculos XIX e, sobretudo, XX. Nesse momento:

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p. 12 apud CALDEIRA, p. 4-

Em termos das instituições educacionais e reflexões pedagógicas, é a

partir do século passado que as crianças passam a serem vistas em sua natureza singular, desatreladas de uma aceção universalista. Com essa reavaliação de conceitos, a pedagogia começa a pensar a criança em sua peculiaridade e a ponderar as questões endereçadas ao processo de inclusão. Trata-se de um momento de estudos mais apurados visando a compreender os mecanismos precisos de interação das crianças. Nesse sentido, além do processo de aquisição da linguagem escrita, outro ponto destacado foi a psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos educandos. O desenvolvimento infantil passa em seus diversos estágios e enfatiza o papel professor de educação básica, particularmente de sua atuação precisa conhecer e saber atuar com a psicomotricidade.

A educação moderna, cujas raízes remontam à tradição epistemológica racionalista e mecanicista, é caracterizada por um processo de ensino e aprendizagem cognitiva conceitual, de modo a dissociar as relações entre o pensamento, o sentimento e a ação do educando, desprezando toda a experiência lúdica. Todavia, no início do século XX, as descobertas operadas pelas ciências deflagram uma nova compreensão do homem e da realidade: “Essa tendência tem igualmente se expressado no pensamento educacional emergente, de modo que vários são os estudos que têm buscado reintegrar o que fora descartado na educação moderna em função da ênfase ao racionalismo estrito.” (SILVA, 2015, p. 102).

Tais pesquisas ressaltam a necessidade de se promover uma educação que, superando a abordagem conteudista e instrumental, não se restrinja ao desenvolvimento da racionalidade, da dimensão cognitiva dos educandos, mas que também leve em conta o seu desenvolvimento emocional e afetivo, a sensibilidade e as habilidades sociais. Trata-se de promover, em suma, uma educação que se oriente para o sentir e o fazer do educando. “Nesse contexto, as proposições que versam sobre a importância da experiência lúdica como um recurso básico para esse desenvolvimento integral do educando têm-se destacado, adquirindo uma posição privilegiada no pensamento educacional.” (SILVA, 2015, p. 102).

Esse movimento aponta para uma revisão dos princípios e procedimentos da prática pedagógica calcada na concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem. Ora, a educação consiste basicamente na integração da busca, da troca, da interação e da apropriação. Com efeito, a infância é a fase de brincadeiras e, por meio delas, a criança é inserida em sociedade. As técnicas lúdicas permitem que as crianças aprendam com prazer, sendo oportuno ressaltar que a educação lúdica passa ao largo da concepção passatempo ou diversão superficial.

Tendo em vista que a corporeidade constitui uma das dimensões humanas envolvidas no processo educativo, o artigo focado neste trabalho enfatiza exatamente essa importância da utilização de brincadeiras e de jogos no processo pedagógico, mostrando como os conteúdos podem ser ensinados por

intermédio de atividades predominantemente lúdicas. Ora, é função da escola a construção efetiva de princípios organizadores que levem também em conta a experiência externa da criança de modo a torná-la um sujeito capaz de crescer cognitivamente para atender às várias demandas da sociedade. Essa premissa não pode prescindir das políticas de inclusão.

Em termos nacionais, o discurso favorável à inclusão foi marcadamente influenciado desde fins dos anos 1940 por movimentos e declarações internacionais, sobretudo pela Declaração dos Direitos Humanos, sendo impulsionado, a partir da década de 1990, pela implantação das reformas neoliberais.

A construção de uma sociedade inclusiva depende do cuidado com a linguagem que se utiliza, uma vez que por intermédio da linguagem é possível expressar, voluntária ou involuntariamente, aceitação, respeito, preconceito e discriminação em relação a indivíduos ou grupos sociais. Não obstante o fato de as classificações e as terminologias facilitarem o trabalho educacional e, de algum modo, dinamizar os procedimentos, elas podem, em contrapartida, criar rótulos discriminatórios e ideias preconceituosas. Independentemente da terminologia utilizada para o tratamento do tema, é fundamental uma tomada de consciência da realidade envolvendo a problemática da inclusão.

A inegável diversidade humana deve ser assimilada pela escola que, embora seja um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu essa função integrativa em sua complexidade. Cabe ao processo pedagógico viabilizar a expressão das diversidades de forma harmoniosa e produtiva, em lugar de visar a uma homogeneização. Para tanto, surge a necessidade de repensar constante da escolarização como fundamento inclusivo. Em contraste com o modelo tradicional, a educação inclusiva está assentada no princípio segundo o qual a escola deve se adequar às necessidades específicas dos alunos de modo a buscar o máximo desenvolvimento da aprendizagem. Nesse curso, é preciso que a escola prime pelo resgate da cidadania mediante o reconhecimento de identidades, ou seja, considerando cada aluno segundo características próprias. Trabalhar essa diversidade, eis o grande desafio da escola hoje. Aceitar e sobrelevar as diferenças e a diversidade é o passo introdutório para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Noutro passo, é papel dos professores, além do conhecimento do conteúdo, a assimilação de uma perspectiva socializante e a competência para responder às especificidades dos alunos com vistas a garantir a inclusão e a permanência deste no ensino regular. A criação de condições físicas, matérias e ambientais em sala de aula, a manutenção da comunicação e da interação entre alunos, a garantia da participação dos alunos nas atividades escolares, a aquisição de equipamentos e materiais específicos e a adaptação destes para o uso comum em

sala de aula, a criação de sistemas alternativos de comunicação e avaliação e a promulgação de igualdade entre os educandos constituem alguns dos aspectos-chave para a existência de uma escolarização inclusiva. Independentemente da área ou da série de atuação, os professores necessitam de formação continuada acerca do processo de inclusão e das necessidades educacionais especiais. Sem uma compreensão global do desenvolvimento cognitivo qualquer projeto de ensino democrático está fadado ao fracasso.

Além dessas orientações gerais, o processo de inclusão não prescinde da organização e do estabelecimento de estratégias de intervenção que permitam a concretização da proposta pedagógica. Dentre tais intervenções, destacam-se: adaptações para atender necessidades especiais de alunos com deficiência visual, ou com deficiências auditivas, de alunos com deficiência intelectual e deficiência física, de alunos com alta habilidade (superdotados) e de alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

Pesquisas mostram que os professores são favoráveis ao processo de inclusão, mas que ainda encontram barreiras diversas e um despreparo para implementá-la. O reconhecimento da necessidade de uma educação democrática não pode ficar restrito aos educadores. Com a finalidade de proporcionar a todos os alunos um ensino adequado às necessidades específicas, é preciso que os órgãos competentes ligados à administração educativa em suas diversas instâncias tomem providências que incluam, não apenas a participação ativa dos educadores, mas dos pais e da sociedade. Isso exige o redimensionamento financeiro dos sistemas e das instituições na implementação de serviços e recursos de apoio complementar para os professores e para os alunos.

Em suma, é necessário repensar o papel da escola na construção de um ensino (e de uma sociedade, portanto) assentado em valores democráticos e que enfoque a criança em sua diversidade. Trata-se de uma preparação em grande escala a ser implementada progressivamente por meio do envolvimento de todos os setores vinculados à educação.

2.2 Educação infantil: um breve histórico

O trajeto na construção da educação infantil no Brasil mostra que as concepções de infância e desenvolvimento da criança, o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação infantil são construções históricas. Essas concepções guiam ações diferentes por parte do poder público e da iniciativa privada, segundo a camada social da população atendida.

Até meados do século, o escasso atendimento recebido pelas crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches era endereçado, de um modo

geral, a crianças rejeitadas e originárias de um estrato social pobre e caracterizado. Sob os cuidados de entidades privadas, no final daquele século, foram criados pelas elites políticas em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância para atendimento de seus filhos. No início do século XX, a creche foi requerida nos centros que se industrializavam pelas mulheres operárias. Tal reivindicação foi defendida por médicos (preocupados com as condições de vida da população que vivia em ambientes insalubres) e por políticos (que enxergavam na creche um instrumento para evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente).

Os debates provocados pelo “Movimento das Escolas Novas” sobre a renovação pedagógica, nos anos 1930, estavam mais voltados para os jardins de infância, em que estudavam principalmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças originárias de camadas mais populares.

É somente no início da década de 60, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que as escolas maternas e os jardins de infância são incluídos no sistema de ensino. Todavia, essa medida não garantiu o fortalecimento de práticas educativas adequadas ao perfil das crianças pequenas, filhas de famílias de baixa renda.

As políticas adotadas pelos governos militares continuaram a acentuar a ideia de creche, e mesmo de pré-escola, como equipamento de assistência à criança carente. Para responder às teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, que defendiam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”, o que explicaria seu fracasso na escola obrigatória, foram aqui elaboradas propostas de trabalho junto às creches e pré-escolas que atendiam à população de baixa renda sob o nome de “educação compensatória”. (OLIVEIRA, 2012).

Sob a influência dos discursos feministas, as trabalhadoras de classe média necessitavam de uma instituição que complementasse a educação recebida por seus filhos e as permitisse continuar vinculadas ao mercado de trabalho.

Nos anos 1980, a redemocratização política permitiu que as discussões de pesquisadores sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança obtivessem algumas mudanças no trabalho então proposto pelos discursos oficiais sobre a educação das crianças pequenas. Tais discussões primavam pelas atividades pedagógicas mais sistematizadas. Ao mesmo tempo, o período foi marcado pelo debate dos educadores acerca da contribuição do trabalho realizado em creches e pré-escolas na luta contra desigualdades sociais. Com efeito, a primeira infância, que se inicia no nascimento e vai até os seis anos, tem sido o fulcro de interesses de agentes governamentais por meio da adesão a políticas públicas, além de constituir foco de atenção por parte das

instituições privadas de ensino.

Esse movimento conjunto provocou a elaboração de programações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. As pesquisas endereçadas à aquisição da linguagem aumentaram, balizadas por questões: Como esse processo acontece? Quando as crianças adquirem as habilidades necessárias para usar a linguagem com eficiência? Por quais estágios as crianças passam? A linguagem que elas aprendem afeta a maneira que elas pensam?

Ao lado das inovações de pesquisa e extensão sobre o processo cognitivo infantil, a intensificação de diversos movimentos sociais possibilitou o reconhecimento, na Constituição de 1988, da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Isso foi regulamentado pela LDB de 1996, firmando o estabelecimento — em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios — de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, as quais norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Todavia, como assinala com toda justeza Janayna Alves Brejo(2015, p. 205):

[...] a determinação da educação obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade tem sido atrelada a diversas preocupações, como: a relação entre a obngatonedade de oferta e de matrícula, em que, segundo a lei, os pais ficam obrigados a matricularem seus filhos, sem opção de escolha; a incerteza de que esta seja alcançada mediante um ensino de baixa qualidade, com salas de aula com um número excessivo de alunos e ainda, a dúvida quanto à transferência de crianças, cada vez menores, para as etapas de ensino subsequentes, desrespeitando assim, as especificidades da infância.

Mas a educação infantil deve ser pensada para além da primeira infância, devendo ser expandida para o ensino fundamental até os 11 anos de idade. Nesse sentido, muitos teóricos discutem a vivência institucional como ator decisivo na formação do sujeito. Além do conteúdo ministrado, as relações intersubjetivas estão alicerçadas em relações de reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto. Todos esses componentes, dependem da existência de uma estrutura adequada por parte das instituições.

Embora cada vez mais a vivência da criança em programas de educação infantil de qualidade seja apontada como indicador de born desenvolvimento, atualmente persiste a dificuldade de aumentar o número de crianças atendidas pelas instituições de educação infantil. Esse quadro estende-se ao ensino fundamental. Temos uma grande desigualdade de acesso entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural e das diferentes regiões. Em todos os casos, independentemente dos contrastes, mostra Gabriel Chalita (2001), o rendimento em sala de aula pode ser

firmado pelo tipo de relação entre o professor e seus alunos. Determinadas atitudes do professor, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam a aprendizagem. No processo constante de renovação pela inclusão de novas metodologias, que revolvam as práticas pedagógicas tradicionais, é fundamental que se estabeleçam reflexões de várias ordens, englobando desde a sistematização de conteúdos e a interdisciplinaridade até — e especialmente — metodologias didáticas através das quais o conteúdo é mediado entre docente e discente.

2.3 A educação multicultural

A consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola intensifica-se ao longo da história. Todavia, a consciência da necessidade de romper com este caráter e construir práticas educativas em que o multiculturalismo esteja presente têm insurgido de modo cada vez mais frequente. Ora, as questões culturais não podem passar despercebidas pelos educadores. O mal-estar, como sustenta Candau (2008), que se acentua nas nossas escolas, entre os professores e os alunos, impõe um enfrentamento da questão da crise atual da educação de um modo consistente.

As relações entre educação e cultura implicam uma tomada de posição diante das questões postas pelo multiculturalismo no âmbito da dinâmica das realidades nacionais e locais:

As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. (CANDAU, 2008, p. 17).

Como conhecemos, a formação histórica do Brasil é caracterizada pelo escravagismo, o que incontestavelmente representa uma forma de negação do outro no plano da representação e do imaginário social:

Na teoria social, parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, paranos sentirmos pertencendo, nos percebermos apoiados e realizados afetivamente. (CÂMARA; MOREIRA, 2008, p. 38).

É apenas em 1997, em termos nacionais, que uma proposta educacional emanada do Ministério de Educação por Parâmetros Curriculares Nacionais,

incorporou entre os temas o da pluralidade cultural. Tratou-se de uma opção que gerou controvérsias. O documento justifica a introdução da pluralidade cultural nestes termos:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (Parâmetros Curriculares Nacionais apud CANDAU, 2008, p. 18).

A discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada. O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável:

Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não” (CÂMARA; MOREIRA, 2008, p. 39).

Apple (2001) — um dos grandes especialistas na temática do multiculturalismo entende que a questão multicultural, com ênfase na questão racial, é fundamental para a compreensão das políticas educacionais no contexto atual: “Não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como um elemento central dessas análises” (APPLE, 2001, p. 94). Tal concepção não desconsidera a instância de classe, as desigualdades e injustiças produzidas pela sociedade capitalista, mas acentua as diferentes formas de dominação que atravessam as relações sociais. Apple sublinha a visão pragmática e utilitarista ao mencionar que a realidade econômica é construída por grupos de interesses, estes acusam a escola e levam o público a ver a escola como sistema produtivo de serviços. Dessa perspectiva, o autor enfatiza a necessidade de reivindicar — mediante argumentos culturais, políticos e econômicos a compreensão mais complexa dos limites e possibilidades do trabalho educacional e do trabalho cultural em geral.

É possível inferir que, nos últimos anos, reপর্যায়, em diferentes partes do mundo, políticas públicas com direcionamentos multiculturais, buscando

associar a educação com a multiplicidade de culturas presentes na sociedade atual. Ainda que não sigam um discurso homogêneo e muitas vezes sejam até antagônicas, tais propostas, com efeito, surgem como réplica à necessidade de — em meio a uma multiplicidade de expressões culturais, sociais e étnicas — construir políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade.

Como se sabe, houve uma proliferação do termo multiculturalismo e o uso desenfreado do termo. Trata-se de fato de conceito polissêmico, empregado para propósitos diversos, e não significa necessariamente a ruptura com posturas monológicas, etnocêntricas, coloniais. Noutros termos, permanece em circulação nos mais diversos discursos um conjunto de saberes e/ou poderes que constroem o outro como uma ameaça e a raiz dos conflitos. Ao longo da vida, diante das interações e identificações com diferentes pessoas e grupos de convívio, construímos nossas identidades, que se formam por intermédio os elos estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia:

Identificarmo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos. (CÂMARA; MOREIRA, 2008, p. 41- 42).

Para que os educadores tenham condições de mudar o quadro do ensino vigente, é necessário ouvir e considerar as opiniões dos sujeitos que são vítimas dos efeitos de uma educação monocultural:

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer somos cariocas implica dizer não somos Pernambucanos; dizer somos adultos implica dizer: não somos crianças. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (CÂMARA; MOREIRA, 2008, p. 42).

É óbvio, portanto, que as diferenças são socialmente constituídas e que, no alicerce delas, se acham as relações de poder. A diferença é um processo socialmente construído, não um evento natural ou inevitável. Sendo assim, cabe o cumprimento da proposição segundo a qual as pessoas têm direito à igualdade e também à diferença que mantém sua identidade. A questão é, pois, se as escolas e as salas de aula estão afinadas com a manutenção das identidades dos estudantes. Os processos de homogeneização em que se assentam os currículos e

os procedimentos didáticos — nos quais se incluem as relações pedagógicas e o processo de avaliação — fomentam, de algum modo, a manutenção do *status quo* das relações de poder prevaletentes.

Ora, cada sociedade possui um perfil de diversidades que variam segundo o processo histórico, as relações de poder, os imaginários, as práticas de inclusão e exclusão. Somados, todos esses elementos incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse curso, é necessário compreender os processos históricos e culturais especulares vividos por tais grupos no contexto das desigualdades e questionar se tais desigualdades são sempre consideradas, dado que isso constitui a premissa da construção da democracia.

Frente ao exposto, o atrelamento ao contexto histórico-social por parte dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Trata-se de analisar as raízes históricas e o desenvolvimento a que se sujeita determinada sociedade em conexão com os contextos e os mecanismos de poder que nela vigem:

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada. (CÂMARA; MOREIRA, 2008, p. 55).

No ensino fundamental regular, a preocupação cada vez mais evidente com o fenômeno da pluralidade cultural e sua relação com a educação manifesta-se com a inclusão da pluralidade cultural como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, como proposta educacional do Ministério de Educação Nacional (MEC). A análise desse documento permite verificar o foco da temática. A escola teria o papel de: “Mudar mentalidades, superar preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo.”³

3. CONCLUSÃO

O estudo evidenciou a importância da temática do multiculturalismo na educação infantil. Nada obstante as mudanças atinentes à inserção dessa problemática nos currículos escolares, a identidade talvez não esteja ainda presente nas pautas de sala de aula como deveria. Buscamos mostrar que a importância do multiculturalismo ainda não foi plenamente reconhecida pelos profissionais da educação e pelas comunidades escolares. Talvez os educadores não estejam totalmente aptos a lidar com a complexidade crescente das sociedades

3 Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais, “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>.

modernas, em que a identidade adquiriu uma acepção múltipla e sujeita a mudanças constantes.

O parecer concernente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sobreleva o fato de que os estudantes — ao assimilarem conhecimentos e valores constantes das propostas curriculares — constituem suas identidades como cidadãos em processo. Nesse curso, eles seriam realmente capazes de protagonizar ações responsáveis, solidárias e autônomas. É de assinalar que o enfoque das identidades não constitui tarefa simples nas escolas. Trata-se de um tema pouco debatido nos cursos de formação de professores, donde se inferir os obstáculos recorrentes em sua inserção prática. Ainda que a escola seja uma ferramenta de superação do racismo e das desigualdades raciais, a educação escolar não consegue isoladamente sanar tais problemas. Trata-se de fato de um assunto complexo, por conta de sua abrangência e variações, sendo conveniente questionar se determinadas ênfases induzem a uma hierarquização das diferenças ou se de fato é possível incitar ao diálogo entre as diferenças.

O professor, antes de tudo um ser humano, não está imune à relação de empatia ou favoritismo. Todavia, isso deve ser evitado, pois esse equilíbrio é essencial para que a função do magistério seja cumprida com justiça. Cabe ao professor ter em mente a ideia de que as pessoas são distintas e, portanto, as formas de aquisição do conhecimento também se diferenciam. Nessa esfera não se pode tecer juízos de valor, pois as formas de aprendizagem dos alunos não os relacionam em serem melhores ou piores, mas ao fato de haver diferença entre as pessoas.

A eficiência do aprendizado, além de promover a reflexão, passa pela questão do engajamento à realidade do aluno, o estudo com afincado interesse. O que é aprendido deve voltar-se às experiências cotidianas dos alunos, caso contrário, a busca pelo conhecimento se desvinculará do seu interesse, será algo muito distante — tudo que é distante não desperta o interesse. O conhecimento torna-se eficiente, quando o processo de aprendizagem se dirige para as necessidades e interesses dos alunos. Os sistemas tradicionais de pensamento e conhecimento não são arbitrários, pois as ideias transformam-se, todavia, a ordenação sistemática da experiência não deixa de constituir uma atividade humana fundamental. Preparar a transição da experiência para a formação do aluno e conseguir que este mesmo aluno obtenha uma visão inter-relacionada do universo do conhecimento são dois pontos que estimulam as discussões acerca do método e do currículo, bem como da inserção, em ambos, das vertentes do multiculturalismo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, Michael W. Política Cultural e Educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BREJO, Janayna Alves. Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte, v.8, n.15, p.181-229, jan/jun.2015.

CÂMARA, Michelle Januário; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-35.

CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. Disponível em : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br . Acesso em 14 de mar 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis. Vozes, 2008. P.13-37.

CHALITA, Gabriel . Educação: a solução está no afeto. Gene: São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Zilma. A história de um campo de disputa de concepções. In: ____ . Debate acadêmico do Portal Unesp (2012).

Disponível em www.unesp.br/noticia.php?artigo=8228. Acesso em: 12 de mar de 2022.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Educ.rev. Curitiba, n.56, p.101-113, junho 2015.

Site consultado: BRASIL. Portal do MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais, “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>

FAMÍLIA E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A CORRESPONSABILIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Marcia Aparecida Oliveira¹

Jaime Farias Dresch²

Andreia Luciane Borges³

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a participação da família e da escola no processo formativo da criança no cenário contemporâneo. Compreende-se que ambas instituições sejam os principais contextos sociais de desenvolvimento dos sujeitos, especialmente no período equivalente à Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Cada uma possui suas especificidades, porém, é cada vez mais evidente nas discussões acadêmicas o reconhecimento de que a educação das crianças depende da colaboração e da responsabilidade compartilhada entre família e escola. Um estudo científico precisa dedicar-se a compreender de forma sistemática a relação existente entre uma e outra, possibilitando uma reflexão e análise sobre as contribuições da filosofia e a dimensão da mesma na regularização mediante uma contextualização histórica, ressaltando a importância dessa participação para os enfrentamentos das relações atuais que se vincula na sociedade.

Atualmente, a colaboração entre escola e família passa por várias controvérsias relacionadas ao papel que cada instituição deve desempenhar dentro do processo educativo da criança.

Se, por um lado, a relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre

-
- 1 Mestra em Educação pela UNIPLAC, professora da rede municipal de ensino de Lages/SC, marciaoliv.1505@gmail.com.
 - 2 Doutor em Educação pela UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), prof.jaime@uniplacages.edu.br.
 - 3 Mestranda em Educação pela UNIPLAC, professora da rede municipal de ensino de Lages/SC, andreialucianeborges@gmail.com.

estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Dessa forma, o texto busca refletir acerca dos desafios e enfrentamentos, a fim de compreender como ambas instituições podem atuar a partir do princípio da corresponsabilidade em suas práticas relacionadas a formação e o desenvolvimento integral da criança. Segundo Dussel (2017, p. 103) “a escola necessita encontrar meios de se fortalecer como instituição destinada à formação do sujeito na sociedade contemporânea, organizada como um espaço de iguais”.

Por outro lado, percebe-se, no cotidiano escolar, um nível ainda muito baixo de participação da família em processos efetivamente ligados à formação das crianças. Quando muito, esta participação está sedimentada em práticas usualmente reservadas aos familiares, como reuniões de “pais”, exposições de resultados, festas em datas comemorativas, arrecadação de recursos ou comunicações sobre situações específicas de cada criança. A participação da família para além destes momentos ainda é pequena e pouco estimulada pelos/as professores/as e gestores/as. Portanto, é fundamental que haja uma iniciativa por parte da instituição escolar, para que se estabeleça uma relação democrática e efetiva em prol do desenvolvimento das crianças. Compreende-se, dessa forma, que a contribuição de cada uma dessas instituições no processo educacional da criança é fundamental, o que requer encontrar caminhos e soluções para superar a distância e promover um trabalho conjunto.

Diante do exposto, este trabalho configura-se de natureza qualitativa, com base na revisão da literatura, como uma oportunidade para ampliar as reflexões sobre a relação de corresponsabilidade entre família e escola na formação integral das crianças, somando-se às produções já existentes sobre o tema. Os autores utilizados neste estudo foram Dussel (2017); Rodrigues (2001); Bujes (2001) e Kramer (1999).

Pesquisas sobre o tema do presente trabalho tem como prioridade o entendimento e investigações a cerca das relações entre os pais, a criança e os professores. Com isso, esse estudo da literatura realizado nesse artigo, traz análises sobre a participação da família e da escola na educação da criança, visando compreender a situação atual da relação família/escola.

CORRESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No mundo contemporâneo, com os desafios cotidianos, é importante a instituição familiar e escolar estarem conectadas com as necessidades e desejos da criança, e por meio desta parceria, contribuir nas tomadas de decisões relacionadas ao processo de desenvolvimento infantil.

Conforme Barbosa e Horn, (2008, p. 90) “A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças”, no entanto, para o enfrentamento dos desafios nas relações, no respeitar as especificidades da educação de crianças de zero a cinco anos, o diálogo e a parceria devem estar presentes. Assim sendo, faz-se necessário o envolvimento com o outro, buscando construir união (BRASIL, 1998).

Logo, a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim sendo, é necessário que a instituição escolar perceba as especificidades da criança, considerando seu desenvolvimento. A importância desta corresponsabilidade no processo de desenvolvimento da criança é fundamental para desenvolver o sentimento de pertencimento, como apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

As relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribui com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e consequentemente sua aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 55).

Portanto, é neste espaço de corresponsabilidade que ambas as instituições se complementam em suas especificidades, embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas particularidades institucionais.

No momento, em que uma e outra instituição fortalece atitudes de troca de experiência e diálogo, sobre o que fazem juntos na escola, isso gera confiança na família para sua contribuição e participação. Portanto, dentre os parâmetros definidos para o trabalho do gestor da instituição educacional, é necessário:

Prever no Projeto Pedagógico e nas jornadas de trabalho, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, a relação efetiva com a comunidade local e a constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e os saberes da comunidade, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 55)

A educação das crianças depende da colaboração e da corresponsabilidade compartilhada entre família e escola. Compreende-se ser incumbência primordial da instituição escolar a interação, no sentido de promover a participação compartilhada, pois ela é quem tem o conhecimento para o processo de desenvolvimento da criança, dada a formação específica de seus profissionais.

No entanto, a melhoria das relações estabelecidas com as famílias deve partir de ambos, pois, as crianças fazem parte das duas instituições. Para Dussel (2017, p. 107), seria importante pensar a escola como “espaço de iguais”, envolvendo “[...] um trabalho com professores, as famílias, os estudantes, experimentando e expandindo novas formas de fazer escola nessas condições”.

Ressaltando que não se trata de regras, mas sim de rever os desafios e refletir sobre essas inquietações de corresponsabilidade de ambas instituições. Contudo, cabe saber que caminhos cada instituição busca traçar, no intuito de se estabelecer e manter uma relação harmoniosa entre ambos com a finalidade que é justamente o desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, quando se busca entender a colaboração entre família e escola, torna-se relevante pensar nas pessoas que vivenciam esta relação do fazer juntos. Com isso, dentro do ambiente familiar, os responsáveis pela criança e o espaço escolar, o corpo docente constitui-se como figuras. Logo, percebe-se que após a família, é no ambiente escolar que crianças ficam por um longo período de tempo. Assim, Cunha (2003) afirma que a família e a escola são instituições sociais que giram em torno de um mesmo centro, o educando, ou seja, a criança. Portanto, é necessário que os direitos da criança, sejam respeitados, conforme exposto no documento “Critérios para uma creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Diante das transformações na sociabilidade contemporânea, da perda de outros meios educativos, tem-se atribuído cada vez mais à escola atuar como “instituição formadora dos seres humanos” (RODRIGUES, 2001, p. 253). Conforme Marques (2005, p. 136) “aquilo que é vivido pelas crianças na instituição de educação infantil tende a deixar marcas em suas ideias e sentimentos, em suas ações e interações, contribuindo para que assumam ou não um compromisso com a mudança social”.

Ocorreram mudanças na sociedade brasileira, principalmente com as famílias devido ao crescimento da população, com isso, a desigualdade e o empobrecimento da população tornaram-se gigantesca, gerando a necessidade da inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, modificando a rotina do ambiente familiar, e conseqüentemente nas horas que a criança precisa ficar na escola para suprir certa ausência desta. Assim, contribuindo com novos ajustes na atualidade e que passam a ser compartilhados e de corresponsabilidade com a educação infantil.

O que se percebe é que dentro da sociedade a participação, o cuidado e acompanhamento dos filhos foi tradicionalmente delegado exclusivamente à mulher, percebendo que ainda há resquícios patriarcais. Bujes (2001) ressalta sobre o processo de atribuição entre família e Educação Infantil:

Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto com os adultos com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e a comunidade da qual estas faziam parte. Isto nos permite dizer que a Educação Infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história (BUJES, 2001, p. 13).

Deste modo, é importante o vínculo construído entre ambas as instituições, porém, é necessário, que estes dois ambientes estejam motivados a caminhar juntos, a fim de possibilitar uma corresponsabilidade que proporcione apoio no processo de desenvolvimento da criança.

Nesse entendimento, a participação torna-se não somente uma ferramenta, mas uma realidade possível, uma vez que atende às demandas atuais, propondo práticas e processos para a educação.

A intencionalidade educativa nas referidas instituições de Educação Infantil deve assumir um caráter de premeditação de planejamento prévio com acompanhamento e avaliação. O que significa afirmar que vai muito além daquele encontrado na família ou em outras instâncias educativas (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Isso significa romper com modelo preestabelecido que acompanha as práticas educativas e, assim, deixando de impedir as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem e experiências de modo interativo e prazeroso. Torna-se perceptível que quanto mais essa parceria se fortifica reflete de maneira positiva no desempenho da criança. Portanto, é inquestionável a relevância do envolvimento das famílias na vida escolar da criança, considerando que o aprendizado da cidadania envolve valores, atitudes e práticas de solidariedade e respeito.

De acordo com Campos (2004), essas dimensões de formação da pessoa são adquiridas por vivências e significados compartilhados.

[...] no cotidiano, nos relacionamentos entre pares e com os adultos, no contato com a natureza, nas experiências refletidas que permitam a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade (CAMPOS, 2004, p. 23).

Conseqüentemente, pensar em um ambiente de educação infantil de modo responsável, que favoreça esse desenvolvimento integral da criança, é o grande desafio de uma proposta educativa. Que este novo aprendizado venha trazer a todas

as instituições, família, escola e comunidade, o conhecimento do sobre o que é ser criança, como “ser social que ela é, sujeito de sua história e produtora de cultura” (KRAMER, 1999, p. 244) e “as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 1999, p. 272). A criança dá sentido ao mundo em que vive, e a instituição educativa para a infância se constitui em um espaço e tempo transformado em lugar de construção de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo pode-se concluir que com o passar do tempo houve mudanças nos formatos e organizações familiares. Porém, não importa quais sejam as configurações familiares em que a criança esteja vinculada, é nesse lugar que ela dará início ao seu processo de desenvolvimento, embora seja, atualmente, um processo articulado com a instituição educacional.

Portanto, para a construção de uma cultura de participação entre a instituição familiar e escolar, é necessário vencer alguns desafios e enfrentamentos, de modo que seja possível o fazer juntos, num ambiente de vivências compartilhadas. Logo, a instituição escolar deve buscar estabelecer vínculos com as famílias, considerando ser esta uma finalidade para se alcançar o desenvolvimento integral das crianças.

Desta forma, é importante que haja a parceria por meio de ambas e que elas tenham discernimento sobre qual é o dever da escola e o que compete à família ou à comunidade. Pode-se perceber que uma e outra instituição não se excluem, mas se complementam. Compreende-se que a corresponsabilidade assumida por ambas será determinante para o desenvolvimento integral e social da criança, contribuindo nas tomadas de decisões frente às suas necessidades e desejos.

Compreende-se que, para a construção de uma relação com responsabilidade é essencial que as instituições de educação infantil estimulem e oportunize experiências em parceria com família, a fim de estabelecerem formas inovadoras e democráticas que venham a contribuir para a formação da criança em seus processos de desenvolvimento.

Quando se levanta a discussão da relação entre família e escola é importante ressaltar que não há uma receita pronta, pois, cada ambiente escolar e cada comunidade, com sua multiplicidade de configurações familiares, possui especificidades socioculturais. Portanto, cabe à escola, como espaço de reflexão educacional, incentivar a democratização de suas práticas e incentivar a participação e corresponsabilidade entre as partes envolvidas na educação integral dos/as cidadãos/ãs por ela atendidos/as.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto alegre: Porto Alegre S.A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 2010, p. 12.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: SEB – Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUJES, M. I. E. Educação Infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Abdr, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(1), p. 99-108, 2010.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

A PEDAGOGIA MONTESSORI E REGGIO EMILIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alex Sandro de Souza¹

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é conteúdo obrigatório do currículo, veremos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) trata o ensino desse componente curricular para a educação infantil. A maior parte do que está em nossas vidas cotidianas contém muita matemática na qual nem pensamos. O ato de sacar dinheiro do caixa eletrônico exige que você saiba o valor dos números, para fazer compras, o que realmente custa e quanto custa em relação ao peso e quantidade. Nós, humanos, jovens e velhos, usamos a matemática praticamente durante o nosso dia todo e sem refletir com frequência, fazendo cálculos, e, estimativas de maneira natural sem fragmentar (sistematizar o que é álgebra, geometria, probabilidade e estatística), nos educadores devemos estar atentos ao fazer a matemática para que as crianças, por sua vez, possam usar seus conhecimentos em seu dia a dia de maneira natural. As crianças compartilham igualmente, classificam, formam pares, contam números e muito mais, a matemática faz parte do seu dia. À medida que a matemática preenche nossas vidas, é importante que os educadores pensem que a matemática deve e pode ser divertida e desafiadora. Este texto aborda os diferentes materiais concepções pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem com foco em matemática com base nos os objetivos da BNCC (2017).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A BNCC (2017) trás o desenho sobre os objetivos em matemática para a

¹ Mestrando em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). Especialista em Alfabetização pela UNICID (2014), Psicopedagogia (2014), Modelagem Matemática (2019), Gestão Escolar (2021), licenciado em Pedagogia (2012), Artes Visuais (2014), História (2016) e Geografia (2017). Atualmente é Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de Franco da Rocha/SP, professor de Educação Básica I, II e Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação com os seguintes temas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Formação de Professores e Gestão Escolar. E-mail: alexsouza.educacao@gmail.com - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4597702587801269>

Educação Básica, articulada em Educação Infantil, Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio. Assim com o surgimento da pré-escola que foi baseada no desenvolvimento de Froebel dos chamados jardins de infância. Com o objetivo de que os jardins de infância preparassem as crianças para a escola. Para obter uma visão geral de algumas formações pedagógicas, retomo um pouco a pedagogia Froebel do final do século XIX. A pedagogia montessoriana chegou a partir do início do século XX (1910) se consolidando em 1970 por varias escolas pelo Brasil. Finalmente também a pedagogia de Reggio Emilia do final do século XX.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p.37)

Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017). Assim é de conhecimento de todos nós educadores que o currículo da BNCC deve ser o norteador de nosso trabalho, independente do material ou da pedagogia com que trabalhamos, devemos olhar para o que está em nosso currículo atual para a construção do sujeito. A BNCC afirma que:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017, p.39).

Smole (2000) também tomou nota disso e expressa que se as crianças puderem ver a conexão entre a matemática que está na escola e a “matemática cotidiana”, as chances aumentam para que as crianças compreendam a matemática significativamente. A escola deve se esforçar-se para que cada criança desenvolva sua compreensão das características básicas dos conceitos de medida e forma, bem como sua capacidade de se orientar no tempo e no espaço.

Para Froebel o homem é uma parte da natureza e como a natureza, está em constante mudança e assim “devem trabalhar ativamente para se desenvolver”.

Para Viegas (2020, p. 5) “*compreende-se que o adulto responsável por toda criança é o grande responsável, comparando-se a um jardineiro, enquanto que as crianças são plantas que precisa ser cuidada*”. Froebel tinha a opinião que certa maturidade deveria ser esperada antes que as crianças aprendessem em diferentes estágios.

Reformulação da Educação Infantil no Brasil

A educação infantil no Brasil está ligada a entrada da mulher no mercado de trabalho formal nos meados da década de 40. Sem as instituições formais as dito “escolinhas”, essas mães recorriam às cuidadoras (mulheres que cuidavam das crianças daquele bairro/local como se tivesse um parentesco “as tias”, muitas das vezes, sem condições adequadas para alimentação e higiene).

Até metade da década de 1950, foram criadas poucas creches fora das indústrias. Todas filantrópicas, com seu foco no cuidado do corpo, entendimento arraigado por décadas nas instituições de educação infantil do país e que tem influenciado a representação da sociedade sobre a creche até hoje. (GUIMARÃES, 2017 p.29)

Nas décadas de 70 e 80 essa realidade começou a mudar com devido às necessidades sanitárias e o interesse de estudiosos sobre a importância da primeira infância. A grande mudança dessa concepção de cuidar surge em 1988 com a Constituição Federal, que legitimou a creche e a pré-escola como parte do sistema educacional brasileiro.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 (20 DE dezembro de 1996), que em seu Art. 29. considera que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, com finalidade ao desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos estabelecendo a seguinte divisão: creche para crianças até 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Sendo que em seu Art. 4 no inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assim sendo a Educação Infantil é parte obrigatória da Educação Básica.

A escola infantil que veio para o Brasil durante a década de 1870 é baseada nas ideias de Froebel; o cuidar era o objetivo imediato; no entanto, o filósofo percebia que deveria ir além do cuidar, pois o desenvolvimento desses sujeitos era de suma importância, assim a educação infantil deveria estimular e favorecer a criatividade no processo de novos saberes.

Na década de 80 a importância da matemática na pré-escola é ressaltada, já que a matemática acontece o tempo todo, nas rotinas diárias, nas brincadeiras, com os mais diversos materiais (tampinhas, bolinhas, palitos e outros). De acordo com Smole (2003) para inserir o pensamento matemático dentro da sala de aula, na pré-escola, o professor precisa refletir como essas atividades serão

abordadas dentro da aula. Pois os conhecimentos matemáticos vão além da memorização e aprendizagem dos números e operações. A matemática está em diversas atividades como: classificar peças de brinquedos e objetos, brincar com formas, figuras, números, desenhar, quebra-cabeças, jogar, brincar com massinha e outros. Assim na pré-escola hoje você pode trabalhar com jogos de escrita e leitura, jogos de matemática, jogos eletrônicos, criação, habilidades motoras e esportes, brincadeiras sociais, natureza e cultura.

Educação Básica propostas pela BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, **as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios** e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.37, grifo nosso).

PEDAGOGIA MONTESSORI

A Médica e Pedagoga Maria Tecla Artemisia Montessori criou a metodologia montessoriano. Aos 12 anos, ela decidiu se tornar engenheira, mas depois abandonou esses estudos para se tornar a primeira médica na Itália em 1896. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2017 p.141) quando se formou médica, ela fazia parte de uma equipe de pesquisa que estudava crianças com deficiência mental. Desse trabalho nasce o estudo para o desenvolvimento de materiais que pudessem ajudar essas crianças a aprender e entender coisas que antes pareciam impensáveis. A primeira pré-escola Montessori, Casa dei Bambini (Casa das Crianças), abriu em 1907 em uma comunidade carente na Itália. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2017 p.4), a pedagogia Montessori é baseada em três princípios; observação, liberdade individual e um ambiente preparado.

A pedagogia Montessoriana está inserida no movimento escolanovista e teve grande importância e destaque para os jardins de infância e para as primeiras séries do ensino, pois se opôs aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança, que são extremamente importantes nessa faixa etária. (CESÁRIO, 2007).

Para Rodrigues e Oliveira (2017 p.142), a pedagogia montessoriana é baseada “nas necessidades das crianças em diferentes fases da vida e é a única pedagogia que se baseia no desenvolvimento psicológico das crianças”. As crianças trabalham em seu próprio nível de desenvolvimento, o que também é mencionado no currículo da pré-escola. Devem-se considerar as diferentes condições e necessidades das crianças. Na Base Curricular Nacional refere se que o professor deve partir das necessidades, condições, experiências e pensamentos de cada aluno. Ainda que se as crianças descobrirem as unidades e medidas com

base em suas próprias experiências, elas acharão mais fáceis entender como elas podem usar a matemática em suas vidas cotidianas, assim para a pedagogia Montessori que os saberes devem acompanhar as necessidades e o desenvolvimento de cada indivíduo. Segundo Rodrigues e Oliveira (2017, 144), as crianças na pedagogia Montessori devem ser ativas e independentes, e o papel do professor é de mediador e observador para que os conhecimentos dos alunos sejam ampliados e aprofundados. Isso também é apontado por Montessori (1998), ela diz que em vez de professores, o educador deveria ser chamado de guia. Ela acredita que é exatamente isso que o educador faz; orienta as crianças. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2017, p. 144), para Montessori significa que as crianças aprendem com todo o corpo devem e podem se desenvolver em todos os níveis, motor, emocional, social, espiritual e intelectual para se tornarem pessoas funcionais. Na pedagogia Montessoriana as crianças aprendem sendo ativas, experimentando fazendo, ou seja, fazendo suas próprias experiências. Desta forma, vários sentidos são incluídos, o movimento é de grande importância para todas as aprendizagens. Além disso, Rodrigues e Oliveira (2017, p.140) afirmam que o conteúdo deve estimular todos os sentidos das crianças - visão, audição, paladar e tato, sendo assim é importante vivenciar a matemática com todos os sentidos.

Rezende (2017, p.22) escreve em seu artigo que “*As crianças devem treinar todos os sentidos quando são pequenas*” ele afirma que através dos sentidos as crianças entendem como a matemática é estruturada em tamanho, forma, peso e cor. Rezende (2017, p.22) também destaca que os sentidos são importantes para o desenvolvimento do intelecto infantil. Além disso, ele acredita que com o material Montessori, faz com que a criança descubra o mundo com a ajuda de seus sentidos.

A estrutura dos materiais Montessori de acordo com Arruda (2011, apud Rezende 2017, p.24/25):

- a. Isolamento - os materiais sinalizam uma coisa de cada vez.
- b. Tamanho - todos os materiais são adaptados às crianças.
- c. Sensorial - usar vários sentidos, ex. vista, a sensação de letras de lixa.
- d. Atrativos - os materiais devem ser apelativos e ter o seu lugar especial.
- e. Objetivo direto - o objetivo direto deve ser claro.
- f. Finalidade indireta - você usa o material para avançar.
- g. Autocorreção - leva as crianças a serem capazes de fazê-lo sozinhas e evitam ser repreendidas.

Em relação ao penúltimo ponto que trata da autocorreção, Arruda (2011, apud Rezende 2017, p.26) escreveu que é importante que as crianças sejam capazes de usar a matemática, sem muitas exigências em suas respostas e soluções diferentes. Ela afirma que as crianças que são repetidamente informadas de que estão pensando errado param de pensar por si mesmas. Para Rezende (2017,

p.28) “Ser capaz de decidir por si mesmo que uma resposta está correta pode fortalecer a confiança em seu próprio pensamento”. Na concepção Montessoriana os erros fazem parte do processo de aprendizagem, as crianças aprendem mais precisão, inferência e ganham a capacidade de aprender a ser crítico e prestar atenção aos erros cometidos quando podem refletir sobre.

A mente absorvente para Montessori (1965, apud Faria 2012, p. 6) a mente infantil capta as informações do meio que estão inseridos, ou seja, as crianças absorvem tudo. Ela defendeu que é importante que as crianças aprendam por meio de seus cinco sentidos. A audição, visão, tato, olfato e paladar as crianças devem ser estimulados para se desenvolverem da melhor maneira possível. Montessori afirma que a interação com outras pessoas auxilia na formação do sujeito. Além disso, ela acredita que essa mediação deva ser completa sem fragmentações, assim não se deve falar de maneira infantilizada com as crianças, pois quando estão aprendendo e consolidando sua língua precisam ouvir as palavras corretas e sua pronúncia correta. Para Faria (2012, p.12) quando as crianças crescem entre os 3 a 6 anos, elas classificam e organizam suas palavras e expressões para obter uma linguagem mais correta. Durante esses anos, é importante que as crianças pratiquem o máximo possível e que tenham a oportunidade de descobrir a linguagem, a matemática e outros assuntos.

Montessori (1965, apud. Faria 2012, p. 15) afirma que as crianças passam por alguns períodos sensíveis como a autora nomeia essa fase que considera dos três e seis anos. Isso significa que as crianças têm períodos diferentes, pois são mais receptivas a certos tipos de estímulos e podem se desenvolver melhor nesses períodos do que em outros períodos. Se a criança não receber nenhum estímulo durante seu período sensível, será mais difícil desenvolver essa habilidade específica posteriormente. Faria (2012, p. 15) também expressa que: “Quando se trata do desenvolvimento da visão e da fala - que está ligada à audição - não só se torna mais difícil, como esses sentidos não se desenvolvem se não forem estimulados durante os períodos sensíveis” (Montessori 1965, p.99, apud. Faria 2012, p. 15).

De acordo com Faria (2012 p.16) durante o período sensível se não houver estímulos visuais a criança não cria impressões visuais, ou seja, a criança perde a capacidade interpretar a abstração que as imagens trazem. Maria Montessori elaborou um material de treinamento mental que ela chamava de “abstrações materializadas”. Como você ouve a palavra - mentalmente treinado, então treino era a melhor base absoluta que um homem poderia obter para poder aprender matemática. (Faria 2012, p. 16)

Durante seus períodos sensíveis, as crianças mostram claramente no que estão interessadas e, como professor (adulto), é importante ajudá-las da melhor maneira possível. Nesses períodos, as crianças repetem seus exercícios com prazer,

assim é importante ter em mente que valorizar esses momentos é de suma importância, pois ao interromper as crianças em sua atividade estaremos podando o seu desenvolvimento, são essas atividades espontâneas ou mediadas pelo professor que à criança constroem seus sentimentos, conhecimentos e as habilidades.

O desenvolvimento da vida é baseado em quatro estágios de desenvolvimento de acordo com Montessori (1965 apud. Faria 2012, p. 16). A primeira parte começa no nascimento e termina aos 6 anos de idade, a segunda dura entre os 6-12 anos, a terceira entre os 12-18 anos e a quarta e última entre os 18-24 anos de idade. São os primeiros seis anos que são o período mais importante de todos eles. Dentro desse período, a criança deve construir a personalidade individual, bem como aprender o básico para o resto da vida. Como este estudo trata de crianças em idade pré-escolar de 4 a 5 anos, o foco está nos períodos sensíveis. Competências que devem ser estimuladas em seus períodos sensíveis entre 0-6 anos Montessori (1965 p. 99, apud. Faria 2012, p. 16) afirma que diferentes partes são estimuladas no desenvolvimento durante diferentes períodos da vida. De acordo com Montessori (1965) do zero aos quatro anos de idade, grande parte do período sensorial está no movimento do corpo, tanto na motricidade grossa quanto na motricidade fina. As crianças entre um e dois anos têm um grande senso de detalhe, ou seja, veem coisas que nós (adultos) geralmente não percebemos. Por exemplo, eles encontram pequenos objetos minúsculos no chão. Do um a três anos de idade, as crianças têm uma grande necessidade de rotina e ordem, por isso prosperam melhor em um ambiente escolar onde as coisas têm seu lugar específico, isso dá segurança às crianças, assim o ambiente deve ser seguro, calmo e harmonioso para favorecer o desenvolvimento infantil. Todos os sentidos são treinados, desenvolvidos e refinados desde o nascimento até os cinco anos de idade. A última habilidade que dura desde o nascimento até cerca de seis anos é a linguagem. Desde o nascimento, o bebê absorve os sons da linguagem que se transformam em palavras. Entre os três anos e meio e os quatro anos e meio surge o interesse pelas letras e pelos números a criança começa a escrever e entre os quatro anos e meio e cinco anos e meio, a criança começa a ler.

De acordo com Faria (2012), Montessori afirmou que as crianças com dois anos e meio de idade têm uma idade perfeita para começar na pré-escola, de acordo com Montessori (1965) as crianças já estão maduras o suficiente para ter um ambiente social ampliado. Em contraponto temos o conhecimento epistemológico à cerda de Jean Piaget (1980) e Lev Vygotsky (1934) não podemos acelerar a criança enquanto ela não atingir a maturidade, tanto mental quanto fisicamente, assim os educadores podem criar estímulos e um ambiente adequado que respeite as necessidades e a aprendizagem de cada sujeito. Assim de acordo com Montessori

(1965) quando a criança aprende algo novo, ela quer repetir a habilidade até que tenha poder sobre ela, algo natural e que deve ser valorizado pelos educadores.

REGGIO EMILIA

De acordo Marafon e Menezes (2017, p.5988) a pedagogia de Reggio Emilia foi fundada por Loris Malaguzzi (1920-1994) na Itália e se tornou uma abordagem pedagógica conhecida no final do século XX. A pedagogia de Reggio Emilia chegou ao Brasil nos anos de 1990, pois estava em alta à discussão acadêmica em relação à mostra internacional “*I cento linguaggi dei bambini*” (As cem linguagens das crianças), idealizada por Malaguzzi que viajou por todo o mundo, inclusive sendo exposta no Brasil disseminando essa concepção pedagógica.

A ideia de aprendizagem e ensinamento focada na criança pequena de Reggio Emilia foi sendo construída com o passar dos anos, baseada no trabalho de Lóris Malaguzzi, com o auxílio de professores, pais e alunos. (MARAFON e MENEZES 2017, p.5988)

Segundo Marafon e Menezes (2017, p. 5992), Reggio Emilia se baseia em três pilares; o meio ambiente, questões de valor e relacionamentos. O núcleo da pedagogia é a identidade, o valor e a comunicação das crianças. A ideia da pedagogia Reggio Emilia é desenvolver pessoas independentes e criativas. A visão básica dentro da pedagogia de Reggio Emilia é; “O conhecimento é criado na interação entre as crianças, os adultos e o meio ambiente” Rinaldi, (2014, apud. Marafon e Menezes 2017, p. 5989). A comunicação é a questão chave na aprendizagem das crianças e que as diferentes formas de expressão das crianças devem ser à base do processo de aprendizagem. As crianças são as protagonistas de sua aprendizagem.

Inspiraram-se na visão de Piaget de que o objetivo do ensino é oferecer condições de aprendizado, mas compreenderam certa fraqueza quando a teoria descontextualiza e isola a criança. O que levou a experimentarem outra concepção, a de que o aprendizado das crianças se dá por meio de inter-relações, situando-se assim num contexto sociocultural, o que requer a construção de um ambiente que permita a interdependência e interação. (MARAFON e MENEZES 2017, p.5991).

Os educadores devem desafiar as crianças com diferentes projetos e temas, com base no que as crianças têm interesse, a escuta deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem, observar e mediar para que os interesses dos alunos sejam o objeto de aprendizagem.

As escolas em Reggio Emilia não têm um currículo planejado. A cada ano são definidos projetos a curto e longo prazo que servem para estruturação do trabalho, mas que podem ser modificados conforme a necessidade, tanto pelos professores como pelas crianças. Os professores devem sempre

estar atentos às crianças, como observadores e pesquisadores, permitindo que as crianças façam suas escolhas e a partir delas sentar juntos para discutir e refletir. (MARAFON e MENEZES 2017, p.5992).

Marafon e Menezes (2017, p. 5996) expressam que a os encaminhamentos e o fazer é mais importante que os conteúdos pedagógicos. Os educadores não devem se distanciar do objeto de desejo de interesse dos alunos e sim conduzir as crianças a objetos especiais de aprendizagem. Dentro de Reggio Emilia, não há currículos ou objetivos específicos do que deve ser aprendido, a pedagogia de Reggio Emilia trabalha muito com temas e o jogo está incluído em todas as suas formas. Trata-se muito de documentação, onde as próprias crianças devem parar e refletir sobre sua aprendizagem e torná-la visível. Isso também é apontado por Marafon e Menezes (2017) que as crianças documentam criando imagens, esculturas, construções, histórias e assim por diante elas são as protagonistas de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços em relação ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil se modificaram com o passar dos anos, desde a chegada das novas concepções pedagógicas de Froebel e consolidação na Constituição de 1988, quando a educação infantil sai de um sistema assistencialista para um direito inegociável, em que a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos e que a educação infantil é considerada parte importante do processo de consolidação desse sujeito.

Diferentes teóricos trouxeram uma nova visão a essa criança que até então só necessitava de um espaço para ficar enquanto seus genitores estavam trabalhando. Froebel com seu “Jardim de infância” nos apresenta que a escola infantil deveria proporcionar experiências onde o aluno era protagonista desse processo que não havia espaço para o improvisado que a educação parte de um planejamento orgânico, ou seja, é um ato planejado com uma finalidade e uma intencionalidade ao pensar-nos diferentes saberes, mas orgânica, pois irá atender as necessidades desse grupo tendo o educando com ator principal desse processo.

O pensar pedagógico na educação infantil deve fomenta as inúmeras possibilidades que esse processo de aprendizagem proporciona por meio da ludicidade criando situações em que as crianças colocam seus saberes durante o ato de brincar, jogar, cantar, fantasiar entre inúmeras situações que podem ser proporcionadas aos pequenos.

O fazer real como vimos em Montessori coloca a criança como protagonista do processo de aprendizagem, na concepção montessoriana o professor assume o papel de mediador do conhecimento, explorando os saberes que os alunos trazem de fora para dentro da escola, pois como diria Rubem Alves “a escola não

é gaiola, que aprisionam. A escola dá assas”, em consonância a Paulo Freire a educação é libertadora e não opressora. Sendo assim a educação infantil deve ser pensada com muita responsabilidade, pois ao invés de ser uma pré-escola (uma preparação para a escola de ensino fundamental), ela proporciona a socialização, a experiência e a descoberta de novos saberes, dando voz a essa criança.

Os saberes de diversas áreas são colocados naturalmente pelas crianças, um saber que se faz presente diariamente é o matemático, as crianças fazem uso da matemática naturalmente durante suas brincadeiras e como vimos em Montessori o professor deve estimular e ampliar esses conhecimentos sem fragmentar. Conhecimento é conhecimento não há um período correto para introduzir matemática, veja não estamos falando na sistematização do conteúdo curricular em matemática e sim do uso matemático das ações diárias, como a contagem dos brinquedos, a divisão de um lanche, a hora do intervalo, quantidade de bolinha de sabão que uma criança fez mais que a outra, essas situações estão presente no dia-a-dia da escola (saberes matemático).

Montessori coloca a importância da mediação do professor e da qualidade que essas intervenções devem ter, a escuta ativa colocando esse aluno como ator desse processo valorizando e estimulando sua fala, sua participação é de suma importância para a constituição desse sujeito autônomo. Capaz de se expressar e colocar em jogo seus conhecimentos, sem se sentir podado e inferiorizado em relação ao adulto que ali é representado pelo professor. O papel do professor é fundamental para esse processo de aprendizagem, já que o professor é “tido” como um exemplo a ser seguido, um modelo para os pequenos, seu jeito (comportamento), seus gestos, sua fala. Ter consciência de seu papel como educador e que suas atitudes fazem parte do processo de consolidação e são referenciais para uma aprendizagem orgânica (currículo oculto) e assim valorizar cada momento vivenciado, cada aprendizagem compartilhada, pois a escola é feita de interação, de todos os sujeitos pertencentes dessa comunidade que contribuem para a constituição subjetiva desses alunos.

Com esse artigo pretendemos que os educadores possam refletir sobre suas práticas e perceber que seu papel na educação infantil é de suma importância que a mediação dos saberes é fundamental para a constituição da criança com um sujeito sócio-histórico, que tem direito de fala e de expor suas opiniões e de suas vontades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em maio 2022.

CESÁRIO, Priscila Menarin Cesário. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais.** Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos junho de 2007.

FARIA, Ana Carolina Evangelista et. Al. **Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Número 12. Jan/Jun de 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>> Acesso em maio de 2022.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

MARAFON, Danielle. MENEZES, Ana Claudia. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na Educação Infantil.** In: EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. Anais: Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em:< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf> Acesso em maio de 2022.

REZENDE, Alan Marcos Silva de. (2017) **Maria Montessori e as orientações para o ensino dos saberes matemáticos: O que dizem pesquisas brasileiras?** Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190648> >. Acesso em maio 2022.

RODRIGUES, M.M.; OLIVEIRA, G.F. **O Modelo Pedagógico idelizado por Maria Montessori: aplicabilidade do método e contribuições para o Desenvolvimento Infantil.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 139-148. ISSN: 1981-1179.

SANTOS, Alexandra Lima. JESUS, Evanildes Santos de. **Influência das concepções de Friedrich Froebel.** [Artigo], Faculdade São Luis de França, Aracaju – SE, 2016 Disponível em: < <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc13.pdf>> Acesso em maio de 2022.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher.** v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

SILVA, Samanta Stein. **O modelo pedagógico de Maria Montessori: uma releitura de suas práticas para o ensino de matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101412/000931453.pdf>> Acesso em maio de 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEGAS, K. C. S.; FERREIRA, M. C. P. L. **A teoria de Frederich Froebel e suas aproximações com a educação infantil na relação com a BNCC .** Disponível em: < <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/11119/1/Kamilla-convertido.pdf>>. Acesso em maio 2022.

UNIDADE II
RETRATOS

PSICANÁLISE E APRENDIZAGEM DE LEITURA: UM FENÔMENO TRANSFERENCIAL

Valdemir Bezerra da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

A escola é o local que favorece o contato com a cultura de forma sistemática, intencional e planejada. Neste ambiente, o aluno tem a oportunidade de desenvolver inúmeras competências e habilidades. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), dentre as habilidades desenvolvidas na escola, a leitura merece destaque, pois é usada durante o aprendizado de todos os componentes curriculares, tornando-se, por isso, uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento do aluno e da sociedade em que está inserido.

Por meio da leitura, principalmente, de literatura, o aluno tem a oportunidade de refletir e compreender de maneira crítica sobre os valores, os dogmas e as ideologias, o que lhe permite pensar de forma autônoma e, sobretudo, oferece-lhe a possibilidade de influenciar de forma consciente o meio em que vive. Por isso, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), cabe ao professor: planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, afim de garantir aprendizagem efetiva. Neste contexto, a sala de aula torna-se, portanto, um espaço privilegiado, onde professor e aluno podem compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos e desenvolver a aprendizagem de maneira significativa, a partir das inúmeras práticas pedagógicas e da leitura de textos literários.

No entanto, é muito comum, vez ou outra, os alunos alegarem que não

1 Pós-doutorando em Educação UNIB (atual), Doutor em Psicologia Educacional UNIFIEO (2021), Mestre em Psicologia Educacional UNIFIEO(2010); Especialista em: Literatura Contemporânea UNIFIEO (1999), Magistério do Ensino Superior PUC(2004), Psicopedagogia Clínica UNIFIEO (2008), Gestão da Psico-Sócio-Patologia UNIKP (2013), Teologia e Nova Física UNIKP (2016), Gestão de Pessoas UNIKP (2018), Coordenação Pedagógica FCE (2021); Graduado em Letras UNIFIEO (1998), Graduado em Pedagogia CESPI (2012), Graduando em História FCE (atual), Graduando em Teologia Clínica FATRI (atual). Tem 22 anos experiência na área de Educação de Jovens e Adultos pela Fundação Bradesco. Atua como Psicanalista pela SITA (2022). Professor Voluntário da FATRI (2022). Coordenador do Espaço Terapêutico Vida Integral (desde 2015). Realiza Palestras de Psicanálise Integral (desde 2003). Ministra Oficinas de Biblioterapia (desde 2015). Seus principais interesses estão voltados para o estudo da relação que há entre as emoções e a aprendizagem humana.

aprendem este ou aquele conteúdo porque não gostam do professor. Tamanho o grau de desafeto que algumas vezes o diálogo é substituído pela agressão verbal e, em muitos casos, pela violência física, o que tem provocado a desistência do magistério por parte dos docentes. A este respeito Ruivo *et al* (2008), asseveram que, na atualidade, a profissão docente não oferece mais estímulos nem incentivos para que esses profissionais se envolvam num processo de motivação pessoal e profissional, sobretudo, devido à violência que têm sofrido, em sala de aula, o que contribui para o abandono da profissão professor, conseqüentemente ocorre o aumento do índice do fracasso escolar e o número de analfabetos funcionais em nossa sociedade.

Pelo exposto, é possível inferir o quão importante é a relação professor-aluno para a promoção da aprendizagem, por isso neste artigo, que consiste numa revisão narrativa, temos por objetivo realizar um estudo teórico que versa sobre o fenômeno da transferência na aprendizagem de leitura. Para tanto, respectivamente, apresentamos o que alguns teóricos escreveram sobre a função da leitura e da literatura, e também a respeito do fenômeno da transferência.

2. ALGUMAS FUNÇÕES DA LEITURA

A leitura, conforme alguns teóricos, pode contribuir para a formação do indivíduo, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) asseguram ser fundamental o homem dominar a língua oral e escrita para participar da sociedade de maneira efetiva. A ênfase dada a este aprendizado justifica-se porque por meio da língua o indivíduo se comunica, obtém acesso à informação, pode se expressar e defender pontos de vista, bem como partilhar ou construir visões de mundo, entre outros.

Kleiman (2016) considera a leitura uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Esta pesquisadora afirma que, ao ler um texto, qualquer texto, o leitor coloca em ação todos os sistemas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que aconteceu sua sociabilização primária.

Kleiman (2016) assevera que a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios do leitor, visto que utiliza na leitura o conhecimento que adquiriu ao longo da sua vida. Portanto, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, que o leitor consegue construir sentido do texto, o que torna a leitura um processo interativo.

Cândido (2004), por sua vez, enfatiza ser a leitura, principalmente de literatura, um bem incompressível, como: a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura, por isso deve ser incluído no mesmo rol dos outros direitos humanos.

Morais (2004) assevera que a leitura é uma questão pública, um meio de aquisição de informação, portanto, um componente social e também um deite individual, que deve ser exigido dos governos, que têm de agir em prol do progresso social e garantir condições de prazer pessoal, de tal forma que todos possam ler e escrever.

Geraldi (2008, p. 91) afirma que a leitura “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações”.

Além desses aspectos, a leitura desenvolve no leitor habilidades e qualidades que lhe permitem compreender os próprios sentimentos, pensamentos e atitudes, auxiliando-o na resolução dos mais diversos tipos de adversidades, sobretudo, porque, conforme Freire (2021) o ato de ler não se limita à decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Petit (2021) ressalta que por meio da leitura, os jovens podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Esta antropóloga compreende que a leitura ajuda os jovens a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. Enfim, encontrar sentidos, mobilidade no tabuleiro social e a distância que dá sentido ao humor, e a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Pennac (2011), de maneira abrangente, revela que a leitura pode ser considerada um ato de resistência a todas as contingências, a saber: sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, gregárias, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais, ou umbilicais, por isso quando bem realizada salva o leitor de tudo e inclusive de si mesmo, por fim, assegura, que também se lê contra a morte.

Barone (1993) enfatiza que existe uma irremediável relação entre leitura e subjetividade, por isso, observa que ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Em síntese, ler para esta pesquisadora é criar sentido.

A partir dos autores supracitados, podemos inferir que a leitura pode ser compreendida como um elemento democratizante que, ao ser colocado na base da educação, favorece a remoção das barreiras educacionais, concede oportunidades mais justas de educação e promove o desenvolvimento pessoal e social, porque ao mesmo tempo é terapêutica e conscientizadora.

3. ALGUMAS FUNÇÕES DA LITERATURA

Da mesma maneira que existem inúmeras funções para a leitura, o mesmo podemos afirmar sobre as funções atribuídas à literatura, por exemplo:

Barthes (2020), ao escrever sobre a literatura, enfatiza o valor enciclopédico dela, pois segundo este semiologista, todas as ciências estão presentes na obra literária, o que lhe permite trabalhar nas brechas deixadas pela ciência. De modo que os saberes não se sobrepõem no enredo da obra literária, mas se interrelacionam de modo harmonioso, possibilitando ao leitor a reflexão de modo incessante e dramático.

Lajolo (1995 p. 43) registra que “a Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e consequentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação.”

Conforme Cândido (2021), a literatura desenvolve a humanização, ou seja, torna o indivíduo mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante, favorece a propagação de conhecimento intencional, satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajuda o leitor a tomar posição frente a uma realidade política e humanitária, por isso, corresponde a uma necessidade universal, um direito humano que deve ser respeitado e satisfeito, uma vez que ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, simultaneamente organiza, liberta do caos e humaniza e exerce importante papel enquanto instrumento consciente de desmascaramento ao denunciar as situações de restrição dos direitos ou de negação a eles, por exemplo: a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Zilberman (2008) assegura que a literatura provoca no leitor uma reflexão sobre sua rotina e o leva a incorporar novas expectativas. Além disso, é uma atividade sintetizadora, porque permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, tornando-se uma atividade bastante completa, principalmente, porque o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com outros leitores, discutir preferências por meio do diálogo.

Para Silva (2010), a partir de um prisma social, a literatura permite ao leitor inventar possibilidades de vida; potencializa na duração e amarração das leituras o ser-no-mundo; ajuda-o a enfrentar, encarar e encarnar outras possibilidades e oferece-lhe meios para superar o ensimesmamento das rotinas sociais.

Em outros termos, conforme Silva (2010), a literatura puxa o interlocutor para a prática da participação e do prazer. Em outros termos, leitor pode meio da literatura, pode adquirir um olhar diferente, mais inteligente, mais sensível, mais humilde, uma vez que a literatura, permite-lhe voar para outros lugares humanos e, hermeneuticamente, retornar muitos mais conectado aos acontecimentos da vida.

De acordo com Amora (2006), é importante o leitor comum saber que o escritor é essencialmente alguém como ele, apenas mais poderoso na intuição e na expressão da realidade. Ciente disso, o leitor pode, pela assimilação da obra

literária, educar sua sensibilidade e enriquecer seu espírito, principalmente, porque ao ler um romance empolgante é desencadeado no psiquismo do leitor um complexo sistema de reações emotivas, imaginativas, reflexivas.

A partir da leitura desses autores, é possível inferir que a literatura tem como função: permitir ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, dar existência ao que ficaria no caos do inomeado, ordenar a mente, educar a sensibilidade, enriquecer o espírito, provocar reflexão sobre a rotina, incorporar novas expectativas, inventar possibilidades de vida, enfrentar, encarar, encarnar outras possibilidades, superar o ensimesmamento das rotinas sociais e formular um posicionamento crítico perante a vida, tornando-se uma atividade bastante completa porque humaniza.

4. PSICANÁLISE E APRENDIZAGEM: UM FENÔMENO TRANSFERENCIAL

A relação ensino-aprendizagem geralmente ocorre a partir da participação de dois sujeitos: aquele que ensina e aquele que aprende. Tomando como referência teórica o pressuposto psicanalítico do fenômeno da transferência, o processo de aprendizagem se inicia na infância na relação pais e filho e se estende para as outras relações que o indivíduo estabelece no decorrer de sua existência.

De acordo com Freud (2006), devido ao processo de transferência o doente devota ao médico uma série de sentimentos afetuosos, que muitas vezes são mesclados de hostilidade, que não se justificam. Por isso, devido às suas particularidades, devem ter origem em antigas fantasias inconscientes. Ou seja, surgiram a partir daquele episódio da vida sentimental, cuja lembrança o paciente não consegue evocar, porém torna a vivê-lo nas relações estabelecidas com o médico e outros.

Kupfer (2006), registra que Freud, no livro: *A interpretação dos sonhos (1900)*, assegura que da mesma maneira que o paciente transfere restos diurnos para os sonhos que os modificam, a figura do analista também funciona como um resto diurno, em quem o paciente transfere imagens relacionadas a antigas vivências com outras pessoas, sobretudo, com os pais. Este fenômeno não é percebido pelo paciente, pois se trata de uma manifestação inconsciente, por isso, acrescenta a autora, que o processo de transferência pode ser direcionado ao analista ou a qualquer outra pessoa.

Freud (2009) comenta que transferimos para o analista (acrescentamos professores, médicos, patrão, supervisores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Este autor também afirma que as outras que venhamos conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de nossos sentimentos.

À semelhança do que se passa na relação médico-paciente, a relação professor-aluno também é norteadada por sentimentos ambivalentes e contraditórios, por exemplo: amor e ódio, porque a criança reproduz em sala de aula o modelo de relação que estabeleceu com seus pais nos seis primeiros anos de vida.

Segundo Freud (2009), a natureza e a qualidade das relações que a criança estabelece com todas as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto foi firmada na infância, por isso todas as pessoas que conhece mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos, que foram o pai, a mãe e os irmãos. Ou seja, todas as relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua existência, por exemplo: os namoros, as amizades e também as inimizades têm origem a partir da relação primária estabelecida entre pais e filho.

Laplanche e Pontalis (2022) afirmam que, caso a transferência seja positiva, o processo de aprendizagem alcançará seu objetivo, pois o aluno direciona sentimentos amistosos à figura do professor, no entanto, o contrário também é válido, o que compromete a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Além de mediar o conhecimento, cabe ao professor a difícil tarefa de despertar no aluno o desejo pelo saber. Para tanto, é necessário reconhecer que ele não controla os efeitos produzidos no aluno, principalmente, porque “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos (KUPFER, 2006, p. 98).”

Em síntese, a partir do que os autores supracitados escrevem sobre o fenômeno da transferência, principalmente, no que se refere ao contexto de sala de aula, infere-se que a relação professor-aluno também é mediada pelo mesmo fenômeno, uma vez que o professor pode tornar-se objeto de interesse do aluno que revive inconscientemente as experiências que vivenciou com os pais quando ainda era criança.

5. TRANSFERÊNCIA E APRENDIZAGEM DE LEITURA DE LITERATURA

Dentro do contexto de uma sociedade letrada, é na infância que ocorre o primeiro contato da criança com a leitura. Este contato se faz a partir das histórias que lhe são contadas. Geralmente, os primeiros mediadores² de leitura são os pais e/ou parentes mais próximos.

Essas primeiras experiências de leitura podem ser realizadas, conforme

2 Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos (PETIT, Michele. Os Jovens e a Leitura: Uma Nova Perspectiva, 2008, p.149).

Sandroni e Machado (1998), mesmo em crianças de colo. Pois, ao folhear os livros para seus filhos, os pais além de mostrar figuras e ensinar os nomes de coisas conhecidas, desenvolvem nas crianças o interesse pelos livros. Aliás, estas pesquisadoras, alegam que uma criança, que vive numa casa onde os pais praticam a leitura, cresce valorizando os livros, porque estes prendem a atenção das pessoas por tanto tempo. Na prática, a criança percebe que ler é algo prazeroso. Por isso, os pais deveriam ler em prol dos benefícios próprios e também de seus filhos.

Sobre a importância de se contar histórias para as crianças, Abramovich (2008) também informa que ouvir histórias é o início da aprendizagem de qualquer leitor, por isso a criança precisa ouvir muitas, muitas histórias, em muitas situações, visto que o primeiro contato que a criança tem com o texto, geralmente é feito por meio da voz da mãe, do pai, dos avós, quando lhe contam histórias inventadas, trechos da Bíblia, contos de fadas, poemas, seja numa tarde de chuva, seja soltos na grama, seja num feriado ou no domingo, antes de dormir.

De acordo com Bettelheim e Zelan (1984), aprender a ler é um processo que atrai os aspectos mais elevados e mais originários da mente, que envolvem simultaneamente o id, o ego, o superego, enfim, toda a personalidade do leitor. Por isso, definem que a leitura podem ser experienciada de dois modos, a saber: como algo de grande valor prático ou como fonte de conhecimento ilimitado, mediante experiências estéticas. O aprendizado da criança depende das impressões que recebeu dos pais e da atmosfera do seu lar e da maneira como a leitura lhe é ensinada na escola.

Barone (1993), ao escrever sobre o processo de alfabetização, ressalta a importância do desejo para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao abordar este assunto explica que os paradigmas teóricos que tratam da questão da alfabetização e suas dificuldades, ora enfatizam aspectos das habilidades perceptivo-motoras, ora priorizam elementos lingüísticos e cognitivos. Segundo essa pesquisadora, estas abordagens não são suficientes para dar conta de um fenômeno tão complexo, porque também é preciso considerar a dimensão inconsciente da aprendizagem.

Além desses aspectos emocionais, no contexto de sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem de leitura é mediado, principalmente, pelo fenômeno da “transferência que se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (KUPFER, 1995, p. 91).

Desta forma, revestido de um poder que lhe é outorgado, o professor alfabetizador torna-se um substituto dos pais. Nesta ocasião, o aluno não ficará concentrado nos conteúdos explicados, mas terá sua atenção voltada à figura do professor, que receberá da criança a atenção antes devotada aos pais. Por isso (Freud 2009), enfatiza o que é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre

nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos foram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à aprendizagem de leitura de literatura, ressaltamos que esta não se restringe ao conhecimento das letras que compõem o alfabeto, ou tampouco à identificação destas aos fonemas correspondentes e, muito menos, ao saber reunir letras para formar sílabas, depois palavras, em seguida, uma frase e, por último, um texto descontextualizado e sem sentido para quem o escreve ou o lê. Pelo contrário, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento dos aspectos emocionais e cognitivos do indivíduo, que pode ser iniciada desde a tenra infância com os pais, e continuada com os professores, principalmente, professores das séries iniciais.

Quanto à relação professor-aluno, Freud trouxe grandes contribuições para o campo da Educação, principalmente, ao explicar como o fenômeno da transferência está presente em todas as relações humanas, principalmente, na relação professor-aluno.

A partir deste conceito teórico, o professor precisa compreender que o modo como os alunos agem em sala de aula é uma repetição daquilo que viveram em casa com os pais, o que sugere que a relação ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo não ocorre apenas por meio da troca de conhecimentos ou da transmissão de informações entre os envolvidos, mas principalmente é mediada pelo fenômeno da transferência.

De posse deste conhecimento, cabe ao professor reconhecer e compreender o tipo de transferência que o aluno está realizando em sala de aula. Pois, além de identificar o que está por trás da relação professor-aluno, poderá ajudá-lo na formação de sua personalidade e na compreensão de qualquer conteúdo, visto que a aprendizagem não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas é norteadada por sentimentos e emoções com significados profundos para os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2008.

AMORA, Antonio Soares. *Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BARONE, Leda M. C. *De ler o desejo ao desejo de ler*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2020.
- BETELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- BETELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização. um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2016.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2016.
- KUPFER, Maria C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- MORAIS, José. **A Arte de Ler**. São Paulo: UNESP, 2004.
- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 2007.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2021.
- RUIVO, João et al. **Ser professor: satisfação profissional e papel das organizações de docentes: um estudo nacional**. 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/403340/ser-professor> Acesso em: 17 mar. 2022.
- SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luiz R. **A criança e o livro**. São Paulo, Editora Ática, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Leitura Crítica, 2010.
- ZILBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo, Global, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM “DISPOSITIVO PEDAGÓGICO” EM UMA VISÃO FOUCAULTIANA.

Eden Camargo Bernardes Silva¹

INTRODUÇÃO

Atualmente é muito comum observar pesquisa e investigação sobre a formação docente na perspectiva de sua formação inicial; nos aparelhos públicos e privados da educação superior e em cursos ofertados por institutos particulares, pelas autarquias ou universidades, como política de formação continuada. No entanto, um universo ainda pouco explorado na investigação é o próprio local de trabalho do docente, isto é, a formação continuada em serviço, ofertada ao docente.

Em âmbito escolar, a formação advém constantemente do dia a dia, onde muitas vezes não há alcance do olhar do pesquisador, e esta formação “oculta” interfere diretamente na prática docente e nos resultados almejados da instituição escola.

Aportado em Tardiff, (2003), o alicerce formativo dos professores em sua formação inicial está atrelado a teorias pedagógicas e à prática no estágio supervisionado, muitas vezes burlados pelos docentes, são saberes científicos e curriculares que não fazem sentido ao docente. Assim, esta fragilidade com os docentes faz com que em outros espaços no universo escolar, como o debate entre os colegas sobre a prática docente, reuniões pedagógicas, tematizações de práticas e compartilhamento de experiências se constituem como momentos formativos experienciais, mobilizados, mas pouco eficazes.

O entendimento de formação muitas vezes é subjetivo, visto que muitos docentes não vislumbram os momentos citados no parágrafo acima como formação. A condução destes momentos formativos, muitas vezes direcionados por órgãos reguladores, sejam eles, de autarquias municipais, estaduais ou até mesmo federais, não se levam em conta a realidade dos docentes, não dão voz e vez a estes sujeitos; desta forma, cria-se distanciamento entre o entendimento e a ampliação do repertório formativo, não promovendo um sentido significativo

¹ Graduado em Educação Artística pela FAMOSP (SP) e Pedagogia pela FAMOSP (SP); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UMC (SP) e Dificuldades de Aprendizagem pela FCE (SP); Mestrando em Educação pela UNIB (SP). Vínculo Profissional: Supervisor da Rede Municipal de Educação de Cajamar/SP. E-mail: edenarts@hotmail.com.

de construção de conhecimento formativo por parte deste docente.

Diante desta realidade, podemos refletir que as propostas de formação continuada em serviço, podem servir como um dispositivo que atende interesses de um determinado órgão ou pessoa e conduz os docentes e toda prática pedagógica a um viés e concepção pré-estabelecida sem a concordância do todo. Tendo visto o exposto, iremos nos aprofundar nas fundamentações teóricas buscando melhor compreensão e entendimento sobre tal reflexão.

A formação continuada em serviço na figura do “HTPC”, um breve contexto histórico.

No cenário do debate educacional, a formação de professores se torna uma questão recorrente, no entanto, tal temática aponta grandes inquietações, desconforto e problemas. O simples fato de que o próprio Conselho Nacional de Educação, em curto período de tempo aprovou duas resoluções estabelecendo regras para organização da formação inicial de professores da educação básica, suscita um planejamento para corrigir a defasagem da formação inicial docente, tentando melhorar a formação continuada em serviço. Desta forma, a formação continuada tem tomado um formato mais comum e com estratégias diferenciadas ao longo do tempo.

Na década de 1980, com o contexto da democratização em alta, surgem apreensões em relação a gestão democrática da escola, e com ela a formação continuada de professores se tornam questões explícitas nas conversas sobre educação.

A elaboração de políticas públicas educacionais, visando sanar tais inquietações sobre as problemáticas acima citadas, foi a condução para que as escolas tivessem horários próprios, para que os docentes debatessem questões do cotidiano da escola.

Em 1996, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elaborou para as escolas da rede estadual, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), através da portaria 1/96 que traz como um de seus objetivos explicitamente o aperfeiçoamento da formação docente:

Articular os diversos segmentos da escola para construção e implementação do seu trabalho pedagógico. Fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu Projeto Pedagógico. (Re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem. (SÃO PAULO/ CENP, 1996)

O propósito desta política pública, era a criação de um espaço dentro de seu horário de trabalho, para ampliação e aperfeiçoamento da formação docente, caracterizando-o estes momentos como formação continuada em serviço,

consubstanciando mais amplamente a gestão democrática na escola.

Partindo de uma concepção de gestão democrática participativa, dando voz a todos os atores envolvidos no processo educativo da escola, contribuindo nas decisões e planejamento coletivo das ações educacionais no interior da unidade escolar.

A princípio, este espaço foi estruturado para uma formação continuada, fomentando a autonomia aos docentes, estimulando o trabalho coletivo na unidade escolar, nesta perspectiva esta era uma oportunidade para estender uma conversa tanto interna como junto à comunidade externa escolar, dando voz e vez a todos os envolvidos.

Na década de 1980, o processo de democratização do país foi marcado pela luta de muitos movimentos sociais, dentre eles, o sindicato dos professores. Vale ressaltar que neste período as organizações relacionadas a educação ganharam notoriedade e desempenharam um papel evidente na luta pelos direitos dos docentes.

O forte movimento grevista neste período e a busca incessante por melhorias nas organizações internas das escolas, as melhorias nas condições de trabalho dos docentes e uma oferta de uma formação mais qualificada aos professores, eram temas recorrentes nas pautas dos debates.

Na perspectiva da democratização da escola, emerge questões acerca de salário e carreira dos docentes e uma firme preocupação com a formação dos professores, na qual uma das solicitações do sindicato dos professores do estado de São Paulo era:

[...] uma jornada de trabalho que contemplates um tempo de discussão coletiva no interior da escola, a fim de que pudessem discutir sobre os problemas educacionais, as demandas de seu trabalho, a realidade escolar e organização de intervenções coletivas. (GEPD, 2020)

Foi no período do então governador Franco Montoro, que algumas medidas foram criadas, como a criação dos projetos especiais de ensino, das oficinas pedagógicas e a jornada única para o ciclo básico, instituindo assim o HTP-Hora de Trabalho Pedagógico.

Conforme Palma Filho (2004, p. 6), o principal parâmetro da implementação do HTP pretendia equilibrar dentro da carga horária de trabalho as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de horas atividade, destinado à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente.

No entanto, diante de tantos problemas estruturais que persistiam na educação, a investida de aprimoramento da formação de professores não foi efetiva e se perdeu frente aos indicadores que demonstravam complexas adversidades

no cenário educacional paulista.

No final da década de 1980, no governo de Orestes Quércia, mais ações paliativas foram tomadas, na tentativa de sanar a fragilidade formativa docente e com o objetivo de ampliar e garantir a formação individual e coletiva dos docentes, visando o aperfeiçoamento profissional, medidas estas que, pouco contribuíram para melhorias nas condições de trabalho e com a formação continuada dos professores.

Em 1996, com uma ampla reorganização estrutural na educação é criado o cargo de professor coordenador, que teria como uma das atribuições a articulação e fomentação deste aprimoramento formativo com os docentes, no entanto, tal criação se deu sem nenhuma consulta aos docentes, rompendo com toda a perspectiva da escola democrática.

Assim sendo, a figura do coordenador pedagógico e o espaço do HTPC, foi se constituindo apenas como um projeto de difusão das ideias reformistas do governo e orientações oficiais que tinham como base nortear o trabalho docente. É conveniente afirmar, que não somente estas orientações conduziam o trabalho docente, outros instrumentos auxiliam na compreensão da prática docente, tais como sua trajetória de vida, sua formação inicial, a compreensão que possui da educação e de seu trabalho, mas que ficam implicitamente imersos neste universo docente.

Seguimos em 2008, com uma normativa importante para a melhoria das condições de trabalho docente, a normativa estabeleceu que o limite máximo da carga horária docente em sala de aula seria de 2/3 (dois terços) da carga horária total, possibilitando que as redes de ensino criassem melhores condições para os processos de formação continuada dos professores.

Há pouco, na circunstância da pandemia da COVID-19, estes momentos formativos foram realizados pelos professores de forma remota semanalmente planejando e direcionando as atividades pedagógicas, com o objetivo de qualificar o ensino e aprendizagem dos alunos.

O dispositivo nos estudos de Michel Foucault

Para Michel Foucault apud Agamben, dispositivo se resume brevemente em três pontos. Vejamos:

- 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas e etc. O dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre estes elementos.
- 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
- 3) É algo de geral (um reseau, uma “rede”) porque inclui em si a episteme,

que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.

O termo dispositivo vem normalmente acompanhado de um adjetivo, que no caso de nosso estudo, mais a frente iremos nos ater ao “dispositivo pedagógico”, termo elaborado por René Schérer, demonstrando um conjunto de estratégias e táticas que fazem com que uma determinada forma de poder funcione em um determinado período da história e que com o passar do tempo possa ser substituída de acordo com sua eficácia perdendo a validade.

O dispositivo tem sempre uma função estratégica, ele funciona como uma tática de guerra, tática esta que coloca em funcionamento formas de poder, é sempre utilizado com vistas a fazer com que algo ou alguém seja submetido ao poder ou ao direcionamento deste poder.

Neste ponto de vista, podemos inferir, que o “dispositivo pedagógico” atrelado à formação continuada em serviço é produzido para que os docentes se submetam a determinados padrões e concepções que estão em vigência numa determinada sociedade, estes padrões vão sendo modificados com o passar do tempo e no espaço, mas sempre intentam conduzir os docentes a este dispositivo, assim sempre atuando em uma relação de saber e de poder, engendrando-se no entrelaçamento destas relações de saber e poder. Atentando-se que para Foucault, saber e poder são intrínsecos e toda exigência de saber por parte de um sujeito ou de uma instituição, não é apenas uma exigência de saber e sim uma exigência de poder também, quando a instituição “impõe” um direcionamento formativo, ela está dizendo que está propícia a exercer um certo poder sobre um determinado público, em nosso caso, os docentes.

Para deixarmos mais lúdico e facilitamos nosso entendimento, imaginemos uma reunião pedagógica ou uma palestra de algum especialista na área educacional, onde o sujeito vai discorrendo sobre o tema, quando em algum momento ele é interrompido por um professor que o questiona se aquela teoria que está sendo exposto se aplica aquela realidade local? Naturalmente se nos apoiarmos no pensamento que Foucault nos traz, este saber “pedagógico”, serve para que ocasionalmente os sujeitos, no caso os docentes se submetam ao seu poder, a toda teoria que está sendo esplanada. Se o docente começar a contestar o “saber” do palestrante ou do coordenador pedagógico, eles irão ficar irritados, dizer que o docente em questão é leigo, pois não é especialista no assunto, ou seja, não detém este saber científico, que ele estudou sobre o assunto e, portanto, que o docente tem que conformar-se com o que ele está dizendo, pois está aportado em dados científicos, este exemplo deixa nítido a ideia de que toda exigência de saber está ligada a uma exigência de poder.

Subsidiado em Agambem (2014) que traz:

“Foucault assim mostrou, como em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeito no processo mesmo do seu assujeitamento. O dispositivo é, na realidade, antes de tudo uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo.”

Tal citação nos remete a reflexão, que todo um projeto formativo, sobretudo, o de formação continuada em serviço, tem em sua estrutura, uma propensão intencional de direcionamento de uma “falsa” liberdade e identidade docente e um condicionamento disciplinar.

O “dispositivo pedagógico” para René Schérer

Para melhor entendermos como a formação continuada em serviço, pode ser encarada como um instrumento de condução a interesses pessoais e de poder, muitas vezes de maneira velada e não dando voz e protagonizando os docentes iremos recorrer às ideias do filósofo francês René Schérer.

Em sua obra intitulada *Infantis*, Schérer, traz a escola como uma “máquina político-educativa”, é neste universo que política e pedagogia se pactuam. Por sua vez, é imerso neste cenário que as formações ocorrem ou deveria ocorrer a serviço de uma ampliação e aprimoramento da prática docente e a transformação do entorno social desta comunidade, mas será realidade isso?

Schérer (2009) apud Carvalho,(2017), valida a essência de uma condução de poder e saber implícita por parte da instituição escola e dos docentes, como demonstra a citação abaixo:

Desde o século XIX, o sistema escolar e os professores primários foram os paladinos da transformação da sociedade pela educação. A escola libertadora, a da igualdade de oportunidades, da República, da laicidade do povo, tudo isso nos levou a esquecer a maneira como a máquina do poder havia conseguido sua cabal instalação. (Scherer, 2009, p.27)

Todo este jogo se consubstancia direcionando os interesses de uma sociedade segundo preceitos determinantes da época. Tal pensamento, nos conduz a reflexão acerca de que atualmente este ciclo se perpetua? Como a formação continuada em serviço é vista e utilizada dentro deste universo? Qual seu verdadeiro papel?

Para Carvalho (2017), as pedagogias estão estabelecidas para uma educação de conformismo dos educandos a um certo padrão social, onde a pedagogia se encarrega de norteá-los a vida adulta, o que ele denomina de perversidade pedagógica. Apoiado nesta ideia, entendemos que implicitamente a um projeto de formação continuada em serviço, que conduzam os docentes docilmente, a

interesses pessoais dentro de uma hierarquia de poder social, mais do que isso, sejam perversos pedagogicamente.

A uma “ideologia pedagógica”, que permeia todo este cenário e que transita afora do universo escolar e de todo o sistema educativo como traz Schérer, e seria esta “ideologia pedagógica” que serviria de instrumentos para a condução do conformismo e uma organização seguindo interesses pessoais incutidos a determinada época.

[...] Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2014, p.45).

Como já vimos anteriormente, Foucault traz a ideia de que todo dispositivo está relacionado a uma teia de saber-poder, como um conjunto heterogêneo, a citação acima, ratifica tudo aquilo que estamos discorrendo e evidencia a relevância de nosso estudo que é a formação, aqui com o foco, na formação continuada em serviço, aquela que ocorre mais precisamente no interior do espaço escolar.

Baseado neste pensamento de Foucault, Schérer desenvolve a definição do termo “dispositivo pedagógico”, no qual Carvalho o define do seguinte modo:

“Um conjunto heterogêneo, disposto na forma de uma rede, que engloba discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas.” (CARVALHO, 2017, p.06)

Esta conexão entre o estratagema e o dispositivo, deixa explícita a estratégia já posta anteriormente, um jogo de saber-poder atendendo interesses de uma determinada sociedade e época, em uma formação unindo vários elementos e indivíduos.

Nesta compreensão, assim como Carvalho salienta, que o dispositivo pedagógico seria a própria perversão, em alusão a isto, é cada vez mais evidente que a formação continuada em serviço, está na missão deste projeto de condução dos docentes a reforçar processos educativos que coadunam conceitos inventados por adultos e inculcados nas crianças na direção de padrões instituídos socialmente em determinado período, isto está tão enraizado, que tais conceitos transpõem os muros da escola e percorrem todo contexto social em processo de propagação destes interesses e padrões instituídos.

O universo escolar e a formação continuada em serviço são somente meios em que tal perversão ocorre, sendo possível visualizar tal projeto, permeando aspectos culturais e outros aparelhos sociais, conduzindo as crianças para interesse e padrões sociais pessoais instituídos em determinados períodos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos como podemos evidenciar no estudo, que a formação continuada em serviço, mas precisamente, focada nas reuniões pedagógicas coletivas, na figura do HTPC, vem se caracterizando como um “dispositivo pedagógico”, implicitamente docentes e gestores, vêm possibilitando o fortalecimento e a perpetuação deste projeto.

Inicialmente, elaborado para democratizar os espaços escolares, dando voz e vez aos docentes e comunidade escolar, este espaço deu condições para que outros problemas surgissem dentro do espaço escolar, problemas estes, com poucas soluções ou soluções paliativas e ineficazes.

Seria a solução abandonarmos este espaço, historicamente conquistado com muita luta, não permitindo assim, que este ciclo perverso se perpetue?

Na perspectiva de uma qualificação da formação docente enquanto elemento primordial para o fortalecimento da democratização da escola, que são nas interações e nas trocas entre os pares, propiciadas neste espaço coletivo que a construção do conhecimento acontece e que são nos debates entre os docentes que as problemáticas emergem e que comunidade e docentes tendo vez e voz se sentem pertencentes do processo e as soluções surgem com maior intencionalidade e eficácia, tornando o alcance dos objetivos traçados muito mais próximo de todos, fortalecendo a cultura escolar e qualidade educacional, entendemos que a solução não é o abandono deste espaço formativo e sim a qualificação do mesmo.

Como estratégia de rompimento com o ciclo de poder que envolve o processo formativo no universo escolar é de suma importância a participação do docente na construção do escopo formativo.

A promoção do diálogo igualitário, o fomento ao fortalecimento e ampliação das bases teóricas e práticas dos docentes, são bases para uma construção de uma proposta pedagógica e um projeto político pedagógico sólido e eficaz.

Para quebrar estes paradigmas e romper com o dispositivo pedagógico, se faz necessário o entendimento e intencionalidade do corpo gestor e docente na busca incessante de um projeto que protagonize os alunos e que desenvolva a habilidade de autonomia deles, no entanto, para isso os docentes devem estar fortalecidos, compreendendo que é na formação continuada em serviço uma possibilidade para que o “controle” exercido por tal perversidade seja desarticulado e tal ciclo seja rompido.

É preciso aprimorar a perspectiva deste espaço formativo, trazendo à tona a essência de sua elaboração, como estratégia de aperfeiçoamento formativo docente, atendendo às necessidades e possibilidades da comunidade e escola, para que o conjunto como um todo seja afetado positivamente por este projeto de formação continuada em serviço.

A criação de uma nova cultura formativa, sobretudo, na formação continuada em serviço, é essencial para que hábito do conformismo da escola e dos docentes sejam rompidos e substituídos pela mobilização da ampliação da relação teoria e prática docente na busca de uma educação significativa e de qualidade para as crianças.

É nesta direção que acreditamos ser possível, tornar o HTPC, um espaço de um fazer pedagógico significativo, onde o aproveitamento do tempo seja realmente para a promoção de uma formação continuada em serviço, dentro dos princípios de uma participação coletiva, igualitária e democrática, desarticulando a ideia e o uso deste espaço meramente para direcionamentos normativos e reclamações docentes, respeitando neste processo a identidade e singularidade de cada escola e grupo docente.

REFERÊNCIAS

Agamben, G. (2005, ago-dez). *O que é um dispositivo?* Florianópolis: Outra Travessia, nº 5, pp. 9-16. [Links]

AGAMBEN: a democracia é um conceito ambíguo. Entrevista com Giorgio Agamben. Atenas, 17 nov. 2013. Publicada em italiano no 126 Revista Professore, Caçador, v.7, n.1, p. 109-128, 2018. Doppiozero em março de 2014. Trad. Selvino J. Assmann. Blog da boitempo. Disponível em:< <http://blogdaboitempo.com.br/2014/07/04/agamben-a-democracia-e-um-conceito-ambiguo/>.>

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria CENP nº 1/96 –L.C. nº 836/97. São Paulo: SE, 1996.

GEPD –Grupo de Estudos das Práticas Docentes. HTPC como lugar de formação continuada dos professores. 2020. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/24/httpc-como-lugar-de-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em 25 nov 2021.

PALMA FILHO, João C. Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória. In: PALMAFILHO, João C., TOSI, Pedro G. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação :Política e Economia da Educação*. São Paulo: UNESP, Pró reitoria de graduação, 2004.

Alexandre Filordi de Carvalho, Julio Groppa Aquino, Editorial Dossiê “É preciso defender a escola” , ETD - Educação Temática Digital: v. 19 n. 4 (2017): É preciso defender a escola.

SCHÉRER, René. *Infantis*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS VERSUS IDEOLOGIAS: CONCEITOS INICIAIS APLICADOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Carlos Batista¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é descrever 2 (dois) conceitos: a **ideologia** e o âmbito escolar, em torno de uma temática central: a **teoria das representações sociais** ou simplesmente denominada TRS².

Ressalta-se, desta forma, em sua primeira parte as principais características relacionadas às representações sociais, no que se refere aos conceitos de **ancoragem** e **objetivação**.

Sustenta-se a estes conceitos a obra do autor e estudioso responsável por criar a Teoria das Representações Sociais: Serge Moscovici (1978)³.

Na segunda parte, trata-se da noção, também concisa, sobre a temática **ideologia** com suas principais configurações na contemporaneidade.

Por fim, na última e terceira parte procura-se formar elementos conectivos entre as duas primeiras áreas explanadas (representações sociais e ideologia) com a educação e suas possíveis aplicações.

2 TRS: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CONCEITOS INTRODUTÓRIOS.

Utiliza-se para resumir à TRS o conceito explanado por Rocha (2014, p. 2, grifo nosso):

A teoria das representações sociais entende que uma **realidade social é criada apenas quando o novo ou o não familiar é incorporado aos universos consensuais**, operando-se, nesse momento, os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, tornando-se socialmente reconhecido e real.

1 Mestrando em Educação pela Universidade Ibirapuera (UNIB), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>, e-mail: contactcarlos40@gmail.com;

2 Sigla comumente usada para a Teoria das Representações Sociais;

3 Serge Moscovici, psicólogo, romeno naturalizado francês (1925 – 2014).

Desta forma tem-se uma realidade “criada” através da “estranheza” de elementos, sujeitos e ações, fazendo com que estes mesmos elementos e ações sejam incorporados ao nosso meio social.

À TRS é alicerçada em dois processos, considerados fundamentais para compreensão das representações sociais (MOSCOVICI, 1976 *apud* CAMPOS, 2017): a **objetivação** e a **ancoragem**.

Segundo Rocha (2014, p. 2) conceitua-se à ancoragem como: “[...] o processo através do qual o indivíduo integra o que é estranho, sejam ideais, sejam acontecimentos, relações, objetos, acontecimentos, etc.”, ou seja, onde uma representação antiga pode tomar uma nova roupagem social.

Enquanto à objetivação tem-se, também segundo Rocha (2014, p. 2) descrita como: “[...] noções abstratas são transformadas em algo concreto, visível, materializando-se a palavra”.

Rocha (2014, p. 2) ainda detalha: “Objetivar significa reproduzir o conceito de uma imagem, transformar noções, ideias, imagens etc., em coisas concretas, em realidade.”

Moscovici explica a diferença entre as duas partes (objetivação e ancoragem) em seu estudo publicado em 1978 quando cita a **Representação Social da Psicanálise** como: “Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação”. (MOSCOVICI, 1978, p. 174 *apud* ROCHA, 2014, p. 2).

Destaca-se os principais conceitos de Moscovici, com o claro intuito de explanar que sua teoria fundamentada foi o início e a base para que outros autores expandissem a pesquisa e aplicação da TRS. Dentre eles nós destacamos *Denise Jodelet* com exemplificação das três fases da objetivação (BERTONI; GALINKIN, 2017) e *Jean-Claude Abric* que propõe uma teoria complementar (BERTONI; GALINKIN, 2017) denominada: “Teoria do Núcleo Central” com o intuito de esclarecer como se organiza uma estrutura das representações sociais.

3 ENTENDIMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA

O termo ideologia tem a etimologia, segundo o dicionário Michaelis (2021) voltada à: “ciência que trata da formação de ideias”, quer dizer, a ideologia trata de conceitos em comum ou conceitos com ideias em comum, idealizando ou não eles.

Inicialmente tem-se dois tipos de ideologias, a **ideologia clássica** e a **ideologia crítica** (PORFÍRIO, 2021).

Na visão clássica, a ideologia aborda um estudo metódico e organizado de ideias, neste tipo de estudo existe uma visão mais rigorosa (PORFÍRIO, 2021).

Já a ideologia crítica, permeia-se da chamada ilusão, ou seja, um

imaginário criado por uma classe (na maioria das vezes dominante) com o intuito de poder controlar (PORFÍRIO, 2021) ou mesmo instituir a sua ideologia como a principal.

Chaui (2016, p. 2, grifo nosso) traz à tona uma definição resumida do que pode ser considerada a ideologia:

A noção de ideologia pode ser compreendida como **um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar**, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse *corpus* produz uma universalidade imaginária.

Verifica-se assim uma questão acerca do uso e prática da ideologia, especialmente em sua parte crítica.

Se a mesma ideologia pode ser usada como um instrumento de dominação, ela pode também, (PORFÍRIO, 2021) ser cuidadosamente planejada para que tenha êxito.

E é sobre este êxito e das confluências das áreas até então explanadas, nos tópicos anteriores que descreve-se o último item deste artigo.

4 TRS E IDEOLOGIA APLICADAS À ÁREA EDUCACIONAL

Objetiva-se, ancora-se e idealiza-se um mesmo conceito ou até conceitos diferentes.

O importante é ressaltar que à TRS e a ideologia são temáticas diferentes com abordagens distintas, porém que podem ser aplicadas em qualquer área (CHAUI, 2016), inclusive no **ambiente educacional**.

A tratativa de uma ou outra dependerá sempre dos âmbitos e principalmente dos objetivos que o grupo, quer seja de dominantes ou dominados (PORFÍRIO, 2021), preconizam evidenciar com os seus objetivos.

Se à TRS (BERTONI; GALINKIN, 2017) traça um panorama do familiar ou não familiar, de ancorar o que precisa ser definido e objetivar o que precisa praticado e não mais teorizado, temos no seio do ensino-aprendizagem exemplos os quais podem ser aplicados.

Exemplos estes como uma escola situada (CHAUI, 2016) em uma comunidade carente que ganha destaque e representatividade social graças às suas práticas internas galgadas em representatividades sociais voltada à ética e por assim dizer claramente amparadoras.

Da mesma forma podemos ter ideologias críticas pré-concebidas (PORFÍRIO, 2021) em colégios, caracterizados como de “elite” que precisam ser revistas e principalmente coibidas junto ao meio educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que por meio destas sumárias definições expostas no presente artigo as contribuições tanto das representações sociais como da ideologia, apesar dos enfoques diferentes podem ser especialmente ricas na área da educação.

Também nota-se o paradigma, por vezes perigoso ou mesmo **tendencioso** que uma representação social, feita por meio de sua ancoragem e objetivação pode apresentar.

Explica-se isso pelo fato que tornar o não familiar como familiar pode acarretar não somente uma estranheza inicial, mas de fato uma **adaptação**, o qual a realidade não retrata necessariamente o imaginário difundido.

Da mesma forma nós temos a ideologia, inúmeras vezes crítica ou concebida a custas de um poder a ser criado e mantido com intuítos tendenciosos e discriminatórios.

Desvirtuando-se do seu objetivo clássico que é estudar, sistematizar e demonstrar as diferentes linhas de pensamento e ideias envolvidas em um ambiente.

Com isso, tem-se, ao menos inicialmente, um **ponto em comum** levantado com base nestes dois conceitos aparentemente divergentes: a **sua deturpação**⁴ de acordo com sua aplicação, representatividade e exemplificação, especialmente em áreas educacionais.

As reflexões e abordagens sobre essas deturpações podem ser praticamente inesgotáveis permitindo sempre novas investigações e teorizações.

REFERÊNCIAS

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabeth Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis, orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

IDEOLOGIA. **MICHAELIS**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ideologia/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS**

⁴ Neste caso no sentido de desfigurar, de alterar ou mesmo adulterar.

SOCIAIS - VOL. 19 N°. 55. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/hxygmJs8PvY8S54bqn8hdzQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. Ideologia. Filosofia. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/ideologia.htm>. Acesso em: 09 dez. 2021.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2014, 34 (1), 46-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

O CARÁTER IDEOLÓGICO COMO JUSTIFICATIVA PARA A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO¹

*Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno*²

*Gisele Aparecida Dossena*³

*Julian Monike Nazário Scolaro*⁴

1 INTRODUÇÃO

A década de noventa foi marcada pelo conjunto de reformas políticas que reconfiguraram o Estado brasileiro. O discurso desenvolvimentista fica fortalecido no contexto mundial como forma de promover o crescimento econômico e social. Entra em cena, os Organismos Internacionais que como forma de organização global, direciona orientações com o intuito de corrigir as deficiências, as quais impediam o país de se desenvolver. O *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial de 1997*, produzido pelo Banco Mundial, tece orientações para que o Estado melhore sua efetividade, de forma a redimensionar seu papel de implementador de políticas. De acordo com o Relatório,

Um Estado eficiente é vital para a provisão dos bens e serviços – bem como das normas e instituições – que permitem que os mercados floresçam e que as pessoas tenham uma vida mais saudável e feliz. Sem isso, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico como social (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

-
- 1 Este trabalho resulta parcialmente da pesquisa que deu origem a dissertação de mestrado intitulada: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e a formação de professores alfabetizadores”(2020 e defendido no ano de 2021).
 - 2 Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE . Especialista em História da Educação Brasileira - UNIOESTE. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Pr. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br .
 - 3 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu- Pr. Mestra em Educação - UNIOESTE. Graduada em Letras - Universidade Paranaense - UNIPAR - Especialização em Língua Inglesa - UNIPAN. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: gisele_dossena93@hotmail.com .
 - 4 Mestre em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós graduada Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação São Luís. Pós graduada em Educação Especial e Psicomotricidade -Faculdade São Luis. Pós Graduada em Gestão e Organização Escolar -Faculdade Integrada do Vale do Ivaí -Univale. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: julian_monike@hotmail.com .

Em outras palavras, o Estado deve atuar como facilitador do mercado, o qual confere eficiência na administração da sociedade e regulador do setor econômico. No discurso de desenvolvimento explicitado no Relatório, o Estado deve direcionar suas ações para o “setor” dos marginalizados, ou seja, dos pobres. Para o Banco Mundial

Para que o desenvolvimento seja estável e sustentável, o Estado tem de estar atento para os fundamentos sociais [...] Em muitas regiões, a pobreza e a desigualdade muitas vezes afetam de maneira desproporcional [...] esse grupos são um campo fértil para a violência e a instabilidade [...] (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 6).

Explicitamente o Banco Mundial aponta para a condição de vulnerabilidade social, a pobreza, como perigo e empecilho de desenvolvimento nacional e, diante disso, orienta que o Estado invista em políticas sociais, principalmente na área da educação e saúde, dando condições mínimas de manutenção das “necessidades básicas” dos sujeitos. Neste contexto, o Estado passa a se utilizar de uma face democrática e humanista de preocupação com o bem estar dos seus. Esta estratégia “[...] significa fazer com que o Estado seja mais sensível às necessidades da população [...]” é “[...] aproximar mais o governo do povo, mediante uma participação e descentralização” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 6). De acordo com o Banco Mundial a descentralização produz benefícios quando permite uma maior representatividade das empresas e do povo, gerando a concorrência.

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando que a reforma política tem como objetivo promover o desenvolvimento, remetemo-nos a compreensão de que para se desenvolver o país precisa ajustar o mercado, já que é nele, e dele, que se sustenta o capitalismo. Tal fato se justifica, pois na lógica liberal “[...] é no mercado que o indivíduo satisfaz suas exigências de bens e serviços, portanto adquire seu bem-estar” (FALEIROS, 1980, p. 9). Para compreender melhor sobre essa “satisfação” dos sujeitos, necessitamos compreender como se objetiva a ideologia no contexto do mercado.

O capital se utiliza de estratégias que não podem e não devem ser desveladas em sua real face, desta forma o controle social é exercido por meio de um discurso social teoricamente e intencionalmente elaborado, capaz de manter a classe trabalhadora envolta numa teia discursiva, a qual denomina-se como: discurso ideológico. A realidade objetiva é determinada pelas relações que nela se estabelecem, regidas por instituições estatais, as quais podem ser denominadas como aparelho ideológicos do Estado, pois estão a serviço deste. No entanto, o fator principal que gostaríamos de destacar é que, de acordo com Althusser, estes aparelhos exercem sua função de controle por meio da ideologia e necessitam de

base material para manter o controle, ou seja, um “[...] “duplo funcionamento” (de forma principal, de forma secundária) por meio da repressão ou por meio da ideologia” (1998, p. 70, grifo do autor). Devemos assim compreender o conceito de ideologia, enquanto “[...] um sistema de ideias de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1998, p. 81). Estas representações a qual o autor chama de “pura ilusão”, tornam-se inerentes da construção do ser, de forma a constituí-lo enquanto sujeito social.

Portanto, admitindo que elas não correspondem à realidade e que então elas constituem uma ilusão, admitimos que elas se referem à realidade e que basta “interpretá-las” para encontrar, sob a sua representação imaginária do mundo, a realidade mesma desse mundo [...] (ALTHUSSER, 1998, p. 86).

Mas, a questão está em compreender como o Estado se utiliza destas ideias para manter o *status quo*. Considerando que cada instituição produz seu discurso, que é social e expressa suas representações, e considerando que estas instituições são “governadas” pelo Estado, podemos assim considerar que as instituições materializam seu discurso por meio da mudança tanto comportamental, quanto moral dos sujeitos que por elas são regidos. Considerando a necessidade de “preparar” o discurso social de modo a justificar as reformas, o Estado faz uso da ideologia para implementá-las bem como para manter-se.

As reformas políticas configuram-se em “[...] mudanças [...] relativamente rápidas na [...] postura política [...]” (WILLIAMSON, 1997, p. 48) exercida pelo Estado em sua forma legal, ou seja, pela implementação de políticas reguladoras, assim

A natureza da intervenção do Estado, em termos bastante empíricos, considerando-se o que se chama comumente “medidas de política social”, consiste na implantação de assistência, de previdência social, de prestação de serviços, de proteção jurídica, de construção de equipamentos sociais e de subsídios [...] Assim quando o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação de capital (FALEIROS, 1980, p. 56-57).

De acordo com Faleiros (1980, p. 58), as políticas sociais discriminam a população a qual esta deve subsidiar, pois estabelece critérios de mensuração entre grupos *normais* e *anormais*, estabelecendo causas para o insucesso dos mesmos. De acordo com Faleiros, é “[...] em função de certas categorias de população que as políticas sociais são apresentadas [...]” (1980, p. 57). Se estabelece duas categorias, os “normais”, que seriam aqueles sujeitos que possuem um trabalho e que com o salário conseguem manter as *necessidades básicas* de sua família. Portanto, o trabalho é o que garante o padrão de normalidade. Já a “anormalidade” se explicaria na direção de que os sujeitos, apesar de trabalharem,

não conseguem suprir suas próprias necessidades. Assim, os *normais*, por meio do ganho salarial, conseguem atender suas necessidades e de sua família. Já, os *anormais*, não suprem suas necessidades básicas, ou seja, são culpabilizados pelo seu fracasso, necessitando a intervenção do Estado, por meio de políticas sociais, as quais oferecem atendimentos em instituições públicas (FALEIROS, 1980). Tal fato,

Aos olhos da população, parece que as medidas sociais deixaram de ser repressivas, passando-se a uma etapa de humanização. Fala-se de cidade humana, do hospital humano, de instituições humanas, de atendimento humano. Para isso, impõem-se um discurso humanizante, para falar de uma realidade desumanizadora (FALEIROS, 1980, p. 58).

Em outras palavras, a ideologia apresenta-se numa base material a partir do momento que o sujeito transpõe as ideias, ou representações para suas práticas sociais, as quais ele aceitou como corretas ao seu juízo de valor. Toma isso como um norte, uma prática natural da sua realidade subjetiva ao ponto de que ao não exercer tais práticas comportamentais vê-se como a margem da realidade objetiva. Desta forma funde-se às suas “ilusões”, em “[...] práticas reguladas por rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1998, p. 92). Portanto, a ideologia só é possível por meio da prática de um sujeito, e conseqüentemente de sujeito para sujeito. Nesta direção, podemos assim dizer que o meio em que o sujeito se encontra inserido determinará suas práticas sociais e como estamos inseridos em grupos, conseqüentemente a reprodução da ideologia. Naturaliza-se assim, práticas comportamentais entre os sujeitos, as quais determinam a manutenção da ordem vigente.

O capital, por meio das inúmeras possibilidades do “tudo”, cria necessidades que devem ser sanadas rapidamente, pois só assim dá-se conta de inúmeras ações em um curto espaço de tempo. Podemos assim dizer, que a intencionalidade estava em produzir com este discurso os consumidores, peça fundamental do capitalismo. Com o consumismo vem a compulsão. A ação do consumidor é a atividade de comprar. Como a atividade de compra, ou seja, o consumo é a base de sustentação do capitalismo, este necessita traçar estratégias para manter o consumo dos bens produzidos. Considerando que o consumo regula o mercado, é necessário desenvolver estratégias que possibilitem tal ação. Partimos do pressuposto que logicamente os sujeitos precisam atender necessidades básicas para sobreviver.

Toda teoria liberal do bem-estar está baseada no *mercado* e no *consumo*. É no mercado que os indivíduos, átomos sociais, deve procurar satisfazer suas preferências, seus gostos, segunda a curva da indiferença [...] Assim, supõe-se que todos os bens que “atendam” às “necessidades básicas” do homem estejam no mercado: alimentação, moradia, roupa, lazer, educação (em parte), saúde (em parte) [...] os subsídios do Estado têm por

objetivo manter o lucro das empresas que se dedicam em produzir certos produtos essenciais [...] (FALEIROS, 1980, p. 17, grifos do autor).

O papel do Estado, explicita-se no documento *Relatório Sobre O Desenvolvimento Mundial (1997)* ao afirmar que

[...] a compreensão do papel desempenhado pelo Estado nesse contexto – por exemplo, a sua capacidade de aplicar a lei para apoiar as transações do mercado – será essencial para levá-lo a contribuir de maneira mais eficaz para o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2).

Para tanto a eficiência é a palavra de ordem das Reformas, “Um Estado eficiente é vital para a provisão dos bens e serviços [...] que permitem que os mercados floresçam [...]” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3). Ou seja, o discurso de desenvolvimento está pautado no mercado e conseqüentemente no consumo. Como referimos anteriormente, as necessidades de consumo dos sujeitos são cuidadosamente e organizadamente criadas pela ideologia. Os ajustes orientados pelos Organismos Internacionais para justificar a necessidade de reformas, por quaisquer caminhos que sigam, tem seu ponto de chegada ao “mercado”.

A Reforma política foi orientada pelos Organismos Internacionais e justificada na direção de investimento nas necessidades básicas dos sujeitos, a qual permitiu mobilidade e controle ideológico e político. O discurso ideológico de direcionar estratégias para atender aos pobres, reforçou tal discurso, bem como atribuiu à população a responsabilidade pela sua condição social. Nesta direção, as Reformas políticas do setor social, ou seja, as políticas sociais apresentam como intencionalidade a reintegração dos marginalizados. Justifica-se assim, “O discurso da igualdade de oportunidade, da eliminação das discriminações, da proteção dos fracos, da criação de novos direitos sociais é a expressão manifesta da ideologia liberal” (FALEIROS, 1980, p. 48). O Estado, nesta direção, tem como objetivo estratégico a estabilização social. Seria como o lema positivista “ordem e progresso” que se encontra incrustado não só na bandeira, mas no discurso ideológico do Estado. A Reforma reorganiza as necessidades sociais e administra a correlação de força dos embates sociais, desta forma desmobiliza a classe trabalhadora que é dependente dos atendimentos nas instituições públicas.

No discurso do Banco Mundial (1997, p. 16), a necessidade de Reformas nos setores do Estado está na “[...] existência de profundos conflitos e restrições distributivas incrustadas nas instituições é a principal explicação do fato de que tantos países não conseguem introduzir reformas.” Tal fato justifica uma reforma em todos os setores administrados pelo Estado, principalmente na educação e saúde. O Banco justifica ainda que há necessidade de “[...] abandonar velhas políticas” (1997, p. 16).

A Reforma, assim é tida como fundamental para reconfigurar o papel das

instituições públicas por meio das políticas sociais, sendo que estas “[...] não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais” (FALEIROS, 1980, p. 55). É importante ressaltar que a teoria de bem-estar social está pautada na satisfação pessoal dos sujeitos e

No fundo, o bem-estar é identificado no consumo, que traria o indivíduo a “felicidade”, com a satisfação de seus desejos e preferências individuais. É pela “livre escolha”, num sistema de mercado, que o indivíduo satisfaz suas preferências, levando-se em consideração que se está num sistema de concorrência, em igualdade de condições (FALEIROS, 1980, p. 12)

Como já explicitamos acima, o Banco Mundial orienta e justifica as reformas implementadas na década de 1990 na direção de promover a eficiência estatal, considerando que esta impedia o país de se desenvolver. Nesta direção, o Estado atua como articulador responsável pela elaboração e implementação de políticas, cuja intervenção, por meio das políticas sociais, mostra-se como uma medida necessária. De acordo com o Banco há necessidade de vencer alguns desafios para alavancar o desenvolvimento. No documento *Brasil - Documento de País (2000)*, explicita-se cinco desafios a serem enfrentados, a fim de promover o desenvolvimento social e econômico do país. São eles: voltar a ter crescimento econômico, em condições de equidade social e respeito ao meio ambiente, preservando a estabilidade obtida; Direcionar Reformas do setor público, considerando que a redução do déficit fiscal requer a conclusão acelerada das principais reformas estruturais; Melhorar a competitividade e o apoio às pequenas e microempresas; Direcionar ações para os problemas sociais, em particular a pobreza; Revitalizar e ampliar a integração regional (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 3). Para tanto o documento sustenta que é necessário “[...] cooperar com e

- Promover e aprofundar a **reforma e modernização do Estado** no âmbito federal, estadual e municipal;
- Apoiar os esforços para melhorar a **competitividade e acesso ao mercado** da produção brasileira, promovendo a iniciativa de redução do Custo Brasil e o processo de modernização econômica, por meio do fortalecimento do sistema financeiro, apoio às micro, pequenas e médias empresas, a reabilitação da infra-estrutura básica, a integração e o desenvolvimento turístico;
- Apoiar os esforços para reduzir as **desigualdades sociais e a pobreza priorizando os setores de educação e saúde, incluindo intervenções para melhorar a eficiência do gasto social e apoiar a descentralização dos serviços sociais, formando parcerias com a comunidade e a sociedade civil;**
- Atender os problemas de manejo ambiental e recursos naturais com ênfase na proteção de ecossistemas vulneráveis (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 4, grifos no original).

Outro elemento a se considerar é o fato de que o Banco Mundial, neste documento, define a focalização de esforços no sentido de reduzir gastos sociais para com os setores sociais, descentralizando a obrigatoriedade do atendimento no setor social da esfera estatal, remetendo-a para a sociedade civil. No Brasil, tal proposição evidenciou-se nas Reformas no Estado brasileiro. Podemos assim compreender que as descentralizações dos serviços públicos remetem a privatização dos setores da saúde, educação, previdência, entre outros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a justificativa do Banco Mundial para as Reformas pautou-se na eficiência dos serviços prestados pelo Estado de forma a redimensionar o seu papel de implementador das políticas públicas na direção de promover o desenvolvimento do país, procuramos refletir acerca das Políticas Sociais e explicitar como estas se configuram em estratégias governamentais de intervenção estatal na direção de reintegrar no sistema a população em vulnerabilidade social.

As Reformas implementadas pelo Estado, apesar da justificativa de promover o desenvolvimento econômico-social e garantir o progresso do país, mostram-se como intervenções necessárias para administrar os embates gerados nas relações que se estabelecem entre capital e trabalho e garantir a manutenção do sistema capitalista. Mediante as políticas sociais, o Estado exerce o controle social por meio do discurso ideológico e dos aparelhos ideológicos que tem como função legal representá-lo.

Considerando que a base de sustentação do capital é o mercado e consequentemente o consumo, é possível afirmar que as ações do Estado são direcionadas para a sustentação das necessidades básicas dos sujeitos, considerando que na sociedade e no bojo da classe trabalhadora encontram-se divididos em dois grupos, os “independentes”, que seriam aqueles que conseguem prover sua subsistência, e os socialmente vulneráveis, os quais farão uso das políticas sociais focalizadas.

Por fim, é possível afirmar que as Reformas correspondem a orientações dos Organismos Internacionais, em particular do Banco Mundial e são justificadas como salutar ao Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1998.

BANCO MUNDIAL, **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**.

___. Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Brasil**:

Documento de País. Julho de 2000. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAIS ES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>>.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do estado Capitalista: as funções da previdência e assistência sociais.** São Paulo, editora Cortez, 1980.

SCOLARO, Julian Monike Nazario. Estudo sobre a pesquisa acadêmica: **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC e a formação de professores alfabetizadores.** 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de PósGraduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

WILLIAMSON, John. **Reformas Políticas na América Latina na Década de 80.** Revista Economia Política, vol. 12, nº 1, 1997.

PÓS-FÁCIO

Retratar e exemplificar são atos complementares que permitem inúmeras reflexões em torno de suas práticas.

Se à Pedagogia se incumbem da prática do ensino e da aprendizagem, retratá-la deve ser um processo contínuo, incessante e em constante evolução. Da mesma forma são os exemplos que dessas práticas podem surgir, permitindo aos sujeitos protagonistas que as abarcam incomensuráveis ações e perspectivas.

Entendo que essa coletânea teve como objetivo principal essa premissa de desenvolver o contexto dessa temática e permitir reflexões aprofundadas com base nos temas desenvolvidos por seus autores.

Porém incita-se uma partida e não necessariamente uma chegada, isto é, o retrato e a exemplificação envolve constantes e salutares aperfeiçoamentos, melhorias e transformações.

Os personagens que integram essa natural evolução precisam estar atentos, não só pela responsabilidade que o abraçam, mas principalmente pelo papel de ascensão e protagonização que desenvolvem.

Com isso, o convite para novas pesquisas e conseqüentemente novas perspectivas educacionais promotoras está feito a todos nossos ilustres leitores.

São Paulo, fim do Outono de 2022.

Carlos Batista

SOBRE O ORGANIZADOR



Carlos Batista é Orientador Pedagógico. Tutor EaD. Mestrando em Educação, integrante do grupo de pesquisas sobre Representações Sociais (TRS) da UNIB (SP), também é pesquisador, tendo o seu primeiro projeto datado de 1998 financiado pela FAPESP, palestrante educacional e professor em polos EaD vinculados à Universidade Paulista desde 2017. Dentre suas especializações destacam-se: Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino

Superior, realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) de 2018. Graduado em Letras-Inglês (UNIP, 2020) e Bacharelado em Desenho Industrial (FAAP, 1999) atualmente Carlos se dedica a duas paixões; à primeira se trata da conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever poesias para lhe acalmar a alma e o corpo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>. E-mail: contactcarlos40@gmail.com

