

A close-up, soft-focus photograph of two children sitting at a desk. The child in the foreground is a young girl with blonde hair, wearing a red shirt, focused on writing with a wooden pencil on a white sheet of paper. Her hand is in sharp focus. In the background, another child is visible, also writing, but they are out of focus. The overall tone is warm and educational.

A EDUCAÇÃO EM FOCO:

FORM(AÇÕES) E REFLEXÕES NA ATUALIDADE

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA
AUREA BARBOSA MOREIRA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA
AUREA BARBOSA MOREIRA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO EM FOCO:

FORM(AÇÕES) E REFLEXÕES
NA ATUALIDADE



2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airtton 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 Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em foco : form(ações) e reflexões na atualidade. / Organizadores: Lúcio Costa de Andrade, Ana Laura Barbosa de Oliveira, Aurea Barbosa Moreira. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
140 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-89-9
DOI: 10.29327/565245
1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Evasão escolar - pandemia. 4. Ensino à distância. I. Título. II. Andrade, Lúcio Costa de. III. Oliveira, Ana Laura Barbosa de. IV. Moreira, Aurea Barbosa.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

Prefácio

OS DESAFIOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....5

Diego Marinho de Gois

Wania Alexandrino Viana

Capítulo 1

PRESENCIALIDADE E DIGITALIDADE PARA UM PERFIL
GLOBAL E LOCAL DO PROFESSOR.....9

Thiago Moreira Correa

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DO ENSINO
POR COMPETÊNCIAS: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DO
PROFESSOR REFLEXIVO DE SCHON.....20

Elizabete Gomes de Oliveira

Capítulo 3

AS POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL E A GESTÃO
DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....29

Carine da Costa Alencar

Tiago Santos Barreto Thomaz

Dienner Mory Rodrigues Silva

Rosenir Martins Nunes Chaves

Capítulo 4

EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
AÇÕES NECESSÁRIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES.....46

Alcemir Horácio Rosa

Daniel Nascimento e Silva

Capítulo 5

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....58

Ana Laura Barbosa de Oliveira

Isaura Mirely Holanda Coelho da Silva

Aurea Barbosa Moreira

Lúcio Costa de Andrade

Capítulo 6

A IMPORTÂNCIA DE UM CONSELHO ESCOLAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	69
---	----

Aurea Barbosa Moreira

Diego Barbosa Moreira

Lúcio Costa de Andrade

Ana Laura Barbosa de Oliveira

Capítulo 7

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NO ENSINO REMOTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	83
---	----

Márcia Laina da Luz Silveira

Capítulo 8

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA DA COVID-19.....	95
--	----

Abraão Danziger de Matos

Capítulo 9

A PANDEMIA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O COTIDIANO ESCOLAR EM PERNAMBUCO.....	107
--	-----

Helmano de Andrade Ramos

Capítulo 10

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	124
--	-----

Gláucia Cardoso de Souza-Dal Bó

Aline Coelho Russel da Cunha

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	137
-----------------------------	-----

PREFÁCIO

OS DESAFIOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No dia 01 de junho de 2022, por ocasião do Seminário “Educação e Cidadania” realizado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Maria Helena Guimarães Castro, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) declarou que a educação no Brasil é “ruim” para todos os estudantes, inclusive para aqueles que pertencem às elites, que possuem o acesso às melhores condições de ensino no país. A sua constatação baseou-se, nos indicadores mundiais de qualidade da educação nos quais o Brasil aparece em posição nada animadora.

No último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, por exemplo, os dados apontaram para baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências quando comparado a outros 78 países que participaram da avaliação. Para a presidente do CNE a solução para esse quadro é o investimento na formação de professores. De fato, não há dúvida, que estes dados sinalizam para as contradições cotidianamente vivenciadas por professores e alunos, tanto em nível da Educação Básica, quanto na Educação Superior.

Por outro lado, convém destacar que o cenário político atual do Brasil, com os contínuos cortes no orçamento para a Educação, a ausência de políticas educacionais, a falta de investimentos em ciência e os entraves na formação docente contribuem para aprofundar ainda mais os obstáculos para o acesso à uma educação de qualidade, diversa e inclusiva. E, implica de forma determinante na prática docente, aqui considerada em uma perspectiva complexa – a dos saberes docentes. Não se trata apenas da formação de professores, mas também do contexto em que está inserido e as suas condições de trabalho. Portanto, deve-se considerar o saber docente em seu trabalho cotidiano e em sua formação inicial e continuada. Uma prática que pressupõe aprendizado e reflexão contínuas.

De acordo com as pesquisadoras mexicanas do cotidiano das

escolas, Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 21), “aproxima-se da escola com a ideia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola”. Significa, portanto, constatar que o cotidiano da escola está impregnado de conteúdos históricos, pelas ações dos sujeitos que a frequenta, diante das normas e práticas que constroem a cultura escolar. Partindo do pressuposto que a escola é uma construção social (ROCKWELL, EZPELETA, 1989, p. 11), significa pensar a experiências cotidianas que constrói cada escola, num movimento histórico, local e particular, como será demonstrado nos capítulos a seguir, a partir dos relatos que constituem a trama em que se realiza a educação no Brasil, em particular, os desafios sociais do mundo atual.

Os últimos dois anos tem trazido desafios singulares para a Educação brasileira. A pandemia da Covid 19 e a emergência de saúde pública escancararam as desigualdades de acesso ao ensino no país. A marginalização social e econômica mostrou-se também em âmbito digital; a grande maioria dos estudantes brasileiros não possuem acesso a internet e nem a equipamentos que lhes permitam conectar-se aos conteúdos tornando, em muitos casos, inviável o ensino remoto. Esse quadro tornou inevitável e urgente novas abordagens e reflexões sobre a educação no Brasil.

O livro que o leitor tem em mãos, intitulado “*Educação em foco: Form(ações) e reflexões na atualidade*” é uma obra coletiva que reúne esforços de pesquisadores que buscam refletir sobre as contradições educacionais no Brasil. Organizado em 10 capítulos apresenta temas relevantes como a formação de professores, a prática docente e os desafios atuais trazidos pela pandemia da Covid 19.

No primeiro capítulo “*Presencialidade e digitalidade para um perfil global e local do professor*”, o leitor se aproximará de uma discussão instigante sobre o ensino presencial e o EAD, um debate bastante recorrente em contexto da pandemia da covid 19. A tensão entre as modalidades de ensino trazem também implicação sobre a prática e a formação docente. Esse último aspecto é abordado também no segundo capítulo intitulado “*A formação de professores para além do ensino por competências: reflexões à luz da teoria do professor reflexivo de Schon*”. Aqui analisa-se os embates sobre a formação docente pautada no desenvolvimento de competências

e técnicas em detrimento de saberes e conhecimentos, uma questão bastante relevante se considerarmos as implicações da Resolução 02/2019 para a formação docente.

Já no capítulo três “*As políticas de capacitação de pessoal e a gestão do conhecimento no ambiente educacional*” apresenta-se no âmbito escolar a necessidade de qualificação e capacitação que está restritamente relacionada às ações coordenadas e planejadas da gestão escolar. O tema da capacitação e formação continuada é também abordado no capítulo quatro intitulado “*Educação e práticas pedagógicas inclusivas: ações necessárias e a formação continuada de professores*”. Trata-se da formação continuada como uma ação fundamental para a promoção da educação inclusiva, cidadã e integrativa.

Os capítulos cinco e seis tratam das experiências e práticas docentes. Intitulado “*Educação literária e formação de leitores: desafios e possibilidades*” o capítulo cinco trata da prática docente na educação básica, apresentando as experiências vivenciadas para o estímulo à escrita, a leitura e a imaginação criativa dos estudantes. Já no capítulo seis, “*A importância de um conselho escolar para a gestão democrática na escola*” aborda-se sobre a participação dos sujeitos na gestão escolar, por meio de espaços de atuação ativa da família e da escola, através dos conselhos escolares.

Os quatro últimos capítulos trazem uma reflexão sobre os desafios da educação na atualidade. No capítulo sete intitulado “*A educação como direito fundamental na pandemia da covid-19*” apresenta-se os obstáculos impostos pela pandemia da covid 19, sobretudo, no que se refere a garantia do direito ao acesso à educação. As negligências observadas no formato remoto pelas dificuldades da maioria dos alunos terem o acesso aos recursos necessários para o acompanhamento das aulas neste formato. Esse aspecto é aprofundado no capítulo oito “*Metodologias ativas na educação a distância e no ensino remoto: aproximações e distanciamentos*” no qual apresenta-se as dificuldades impostas pela pandemia da covid 19 e a modalidade de ensino remoto que de forma emergencial, implicou em enormes mudanças para a prática docente e adaptações ao uso de tecnologias e os consequentes impactos no processo ensino aprendizagem. Esses impactos são abordados também no capítulo nove “*A pandemia da evasão escolar no ensino médio: o cotidiano escolar em Pernambuco*” ao tratar do cotidiano escolar, evasão escolar e pandemia da covid 19. Por fim, no capítulo 10 destaca-se

“O entrelaçamento entre pedagogia e sociologia: contribuições para uma educação humanizadora” desenvolvido a partir das seguintes provocações: O que é educação? E como a Pedagogia e a Sociologia podem ressignificar seus papéis e contribuir para uma educação humanizadora

Neste percurso o leitor terá a oportunidade de refletir sobre diferentes aspectos da educação brasileira e seus entraves. Para além do que declarou a presidente do CNE, é preciso investir na formação docente, mas também considerar as condições de trabalho docente e o contexto social e político onde os profissionais de ensino estão inseridos. Os textos reunidos nesta obra, sem dúvida oferecem um ponto de partida interessante para agir e refletir na e sobre a Educação no Brasil. Boa Leitura!

Diego Marinho de Gois¹

Wania Alexandrino Viana²

-
- 1 Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, Santarém-PA. Bacharel e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Geopolítica e História pelas Faculdades Integradas de Patos. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná e Gepehisba (Grupo de Pesquisas e Estudos em História do Baixo Amazonas), da Unidade Federal do Oeste do Pará.
 - 2 Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) é Doutora e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST). Desenvolve pesquisas sobre História da Amazônia colonial, com ênfase em História militar, tropas, fronteira, História Indígena, alianças e conflitos no Estado do Pará e Maranhão, século XVIII. Conquistou o Prêmio CAPES de Tese, Edição 2020, da área de História. Atualmente realiza pós-doutorado, na Universidade Federal Fluminense (UFF) onde desenvolve o projeto “Os indígenas e o militarismo luso no norte da América portuguesa século XVIII”.

CAPÍTULO 1

PRESENCIALIDADE E DIGITALIDADE PARA UM PERFIL GLOBAL E LOCAL DO PROFESSOR¹

Thiago Moreira Correa²

INTRODUÇÃO

A vivência como professor (e aluno) no ensino presencial e na educação a distância (EAD) conduziu uma reflexão sobre as configurações tensivas a respeito de cada modalidade no Ensino Superior. Grande parte dessas experiências aconteceram em algumas instituições privadas, logo, nosso escopo é reduzido e ao escolher uma única instituição para verificar as equivalências entre as vivências e o discurso institucional, torna-o ainda mais restrito.

Contudo, a tensividade traz um método de análise generalizante que facilita a observação em outras Instituições de Ensino, o que permite sua reprodução, e com isso, trazemos, de forma bastante incipiente, uma visão da construção do sentido em cada “tecnologia” de ensino: a presencialidade e a digitalidade.

Desse modo, misturamos vivências profissionais e educacionais com um método analítico baseado nas teorias do texto e do discurso. A

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Doutor em Letras. Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP (Araraquara), CAPES. Atua como pesquisador de pós-doutorado (PNPD-CAPES) na UNESP de Araraquara e como assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com formação em Letras pela Universidade de São Paulo e com especialização em Docência no Ensino Superior na FMU, possui experiência desde a Educação Básica, no ensino de Língua Portuguesa, passando pelo ensino de línguas (alemão e espanhol), até o Ensino Superior nas áreas de Letras, Administração, Comunicação Social e Pedagogia. Atualmente, seu trabalho desenvolve-se no diálogo entre as teorias do discurso e o ensino. thiago.correa@unesp.br.

teoria e a prática encontram-se tensivamente em uma fusão de razão e sensibilidade, de extensidade e intensidade. Primeiro, partimos de uma visão sobre a experiência de aprendizagem presencial e EAD, em suas configurações espaciais e temporais, para em seguida, buscar nos discursos institucionais uma correspondência, ou não, dessas marcas tensivas encontradas nas vivências. Uma instituição privada de ensino em São Paulo foi escolhida em função de nossa própria experiência e da oferta de um mesmo curso, Licenciatura em Pedagogia, nas duas modalidades de ensino.

Ressaltamos, contudo, o caráter “desatualizado” do estudo, pois foram observados em 2019 os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, presencial e EAD, e suas respectivas páginas web, por conta da publicação de parte deste texto em artigo que, por motivos de edição, não contemplou a análise. Por isso, retomamos o texto (CORREA, 2019) “sem cortes” com o objetivo de verificar as possíveis mudanças ocorridas no corpus em razão da pandemia do COVID-19, que amplificou os discursos sobre a Educação a Distância. Tal transformação não aconteceu, pelo contrário, as páginas web de cada modalidade atualmente são iguais, assim como o PPC dos cursos.

Ainda assim consideramos pertinente a publicação em um momento que a oposição entre presencialidade e digitalidade, até então considerada pela perspectiva das modalidades de educação, preenche atualmente todos os campos de nossa vida, do trabalho aos relacionamentos amorosos. Dessa forma, o texto permite transpor as reflexões a respeito de um caso particular analisado em 2019 para uma discussão de questões mais gerais estabelecidas desde 2020 no Brasil e no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Tensividade e as modalidades de ensino

Há muitas distinções entre o ensino presencial e a educação a distância. Escolhemos, então, tratar das diferenças tensivas entre as duas modalidades de educação. O ensino presencial possui enorme tradição em nossa formação, mas atualmente não é difícil encontrar pessoas que já tiveram algum contato com a Educação a Distância (EAD), via telecurso 2000, cursos por correspondência, tutorial no Youtube, videoaulas, etc.

Assim, ao abordar nossa vivência indiretamente, como aluno e professor, de certa forma, estamos partilhando as mesmas experiências educacionais. Sem caracterizar-se como um relato de experiência, empreendemos uma análise dos discursos produzidos pelo ensino presencial e a EAD sob um relato de experiência, potencializado, tendo como guia a semiótica tensiva.

Fontanille e Zilberberg (2001) propõem que o valor semântico seja uma função constituída por duas valências, cujas dimensões, extensidade e intensidade, estão relacionadas respectivamente ao inteligível e ao sensível. Extensidade e intensidade são formadas por subdimensões, a temporalidade e a espacialidade na dimensão extensiva, e o andamento e a tonicidade na dimensão intensiva. Várias possibilidades operativas decorrem da intersecção dessas subdimensões, por exemplo, breve/longo, na temporalidade; aberto e fechado, na espacialidade;ônico e átônico, na tonicidade e rapidez e lentidão, no andamento. Pensando em cada dimensão sob a forma de um eixo de sentido, constituído de vários pontos, o valor é produzido na junção de um ponto extensivo com um ponto intensivo. Contudo essas relações geram não somente um modelo para a criação do valor, mas também para uma rede de categorias como a ubiquidade, o acontecimento, a profundidade e o ritmo (ZILBERBERG, 2010, p. 4).

Dentro dessa perspectiva, os regimes participativo e exclusivo destacam-se na elaboração da estrutura tensiva do valor, pois estabelecem conjunções, “e... e”, ou disjunções, “ou... ou”, entre as valências. Na conjunção, as valências são convergentes, uma diminuição na direção de um eixo de sentido reclama a diminuição do outro eixo, ou seja, intensidade e extensidade andam juntas, e na disjunção, elas possuem uma relação inversa, uma redução de um eixo implica o crescimento do outro. Desse modo, destacamos dois operadores extensivos, triagem e mistura, que se ligam à intensidade formando valores de absoluto e valores de universo.

Não é difícil compreender os conceitos mencionados, visto que a denominação terminológica parece definir-se claramente. O regime de triagem é determinado por seu caráter selecionador, ou seja, aquilo que se reduz rumo à unidade pertence a esse regime. Como no exemplo bíblico que deu origem ao ditado “separar o joio do trigo”. Nessa parábola, Jesus pede aos ceifeiros uma triagem “Ajuntai primeiro o joio e atai-o em feixes para queimá-lo, mas recolhei o trigo no meu celeiro” (BÍBLIA. MATEUS, 13: 24-30).

Para que o trigo seja estocado, é necessário triar a erva do cereal.

Já o regime de mistura, inverso ao de triagem, mescla os valores rumo à pluralidade. Como no famoso discurso de Martin Luther King Jr “Eu tenho um sonho de que um dia, nas rubras colinas da Geórgia, os filhos de antigos escravos e os filhos de antigos donos de escravos possam se sentar juntos à mesa como irmãos” (LUTHER KING JR., 1963, p. 4, tradução própria). Nesse discurso, o ativista estadunidense almeja a convivência inter-racial pacífica, ou seja, a mistura sem conflitos entre as raças.

Cada regime possui graus de intensidade, tônico ou átono. Em um regime de mistura, a intensidade baixa (átona) formaria valores da diversidade e a intensidade alta (tônica) resultaria na universalidade, por sua vez, a triagem átona seria relacionada a valores da totalidade, ao passo que a triagem tônica levaria à unidade (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 33).

Ao considerar o ensino presencial, observamos que se explora as valências extensas, do espaço e do tempo, de modo inverso, posto que no modo converso tempo e espaço aumentam e diminuem conjuntamente. Assim, enquanto o espaço se fecha, o tempo se alonga. Podemos identificar essas direções por meio de figuras discursivas comuns a esse universo semântico, que circunscrevem a atuação dos integrantes do espaço escolar, por exemplo, sala de aula, carteira, fechamento dos portões, grade horária, grade curricular, etc. Da mesma forma, o tempo é alongado, não somente na percepção dos alunos (alvejados por essas coerções escolares), mas também no próprio discurso escolar que explora as vantagens de se ter tempo para o estudo, em atividades intra e extraclasse.

Essa construção discursiva seria empregada em todos os níveis educacionais. Seria mudado apenas o grau de adesão dos estudantes, quer dizer, na Educação Básica, o espaço fechado e o tempo longo seriam vistos negativamente, ao passo que no Ensino Superior e, mais especificamente, na Pós-Graduação essa relação seria valorizada.

Então, na intensidade, o que vemos é uma desaceleração no andamento, típico desse universo escolar que interrompe continuamente o tempo e o espaço para cumprir as demandas curriculares. Cada aula tem uma duração específica, com espaços específicos, o que pode desacelerar o processo de aprendizagem, visto que cada aluno possui sua temporalidade, nem sempre em consonância com o ponteiro do relógio. Ressaltamos que

a desaceleração não está vinculada ao estereótipo da “aula chata”, mas, sim, à cronometragem do processo de ensino-aprendizagem. Imaginem um aluno tão concentrado e interessado em uma aula de literatura que gostaria de iniciar naquele mesmo momento a leitura de um romance indicado pelo professor, contudo, o horário da aula acaba e ele deve abrir o livro de Química na sequência. Cria-se uma parada nesse fluxo de aprendizagem e desacelera-se o andamento subjetivo daquele estudante.

Tal configuração tensiva teria então alta tonicidade, seja positivamente ou negativamente. O ensino presencial, com sua vasta tradição social, produziria grande impacto dentro dos discursos educacionais, resultando em sua valorização, na maioria dos casos, ou em sua contestação (via empregada pelo discurso das instituições privadas para a EAD). A presencialidade seria associada à maior qualidade de ensino devido ao seu “isolamento” das distrações do mundo exterior, ao controle do tempo de estudo, à concentração e à regularidade espaço-temporal no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, o ensino presencial seria constituído tensivamente de uma espacialidade fechada, de uma temporalidade longa, de um andamento desacelerado e de alta tonicidade. A partir dessa estrutura, a Educação a Distância contrapõe-se como um caminho alternativo a essa tradição de ensino.

Em uma formação dos valores baseada na flexibilidade temporal e espacial, a EAD configura-se pela espacialidade aberta, pois qualquer lugar pode ser o espaço de estudo, basta ter acesso ao material didático via internet. Sua temporalidade é breve, já que os momentos de estudo se fragmentam nas lacunas de descanso do dia a dia do estudante. Essa característica é corroborada pelo material didático dos cursos online: vídeos curtos, web aulas rápidas, apostilas sucintas. E mesmo aqueles que de modo disciplinado separam um tempo para os estudos, como seria no ensino presencial, ainda assim esse tempo tende a ser mais breve e sujeito a maiores interrupções.

A heterogeneidade de espaço e tempo produzem um aceleração no andamento do processo de ensino-aprendizagem, primeiro, porque os textos didáticos costumam pautar-se pela brevidade, segundo, porque o fluxo de aprendizagem é determinado pelo aluno, com balizas estabelecidas

pela instituição – momentos para avaliações ou esclarecimento de dúvidas. Com isso, o percurso do aluno para atingir seus objetivos possui menos paradas, veja que nos cursos EAD, embora haja diretrizes curriculares, se exige maior autonomia do aluno para construção de seu conhecimento, criando uma percepção de independência sob um andamento acelerado.

Essa relação conversa entre as subdimensões do espaço e do tempo na extensidade e do andamento na intensidade oscilaria na tonicidade. A EAD, ao propiciar flexibilidade na educação formal, oferecendo alternativas para o engessamento do ensino presencial, seria tônico (e eufórico). Contudo, a desvalorização da EAD, por aqueles que aderem à presencialidade, não ocorreria tonicamente. E, dentro do universo de valorização do sistema a distância, haveria uma parcela daqueles que estão na EAD pela comodidade, vinculada a uma visão pragmática de obtenção do diploma (muitas vezes instrumento de progressão na carreira), tornando a EAD um meio átono para atingimento dos fins educacionais. Destacamos que o perfil de estudante que busca tão somente o diploma não é exclusividade da EAD, porém, os mecanismos de controle exercem mais limitações no ensino presencial, o que dificulta o sucesso, não o elimina, desse tipo de aluno.

A partir do estabelecimento do campo tensivo das duas modalidades de ensino, por meio de vivências docentes e discentes, buscamos no discurso institucional uma consequência dos direcionamentos tensivos considerados.

Licenciatura em Pedagogia

Ao analisar o site de uma instituição privada de ensino em São Paulo, que oferece o mesmo curso nas duas modalidades, Licenciatura em Pedagogia, verificamos no plano do conteúdo duas direções em relação ao papel do pedagogo.

Se considerarmos o professor por um viés narrativo (BARROS, 2005, p. 40), ele integraria teria dois papéis distintos, de destinador, pois cabe a ele criar contratos; manipular e avaliar (sancionar) os alunos para que tenham um bom desempenho no processo de aprendizagem, e de sujeito, já que como profissional da educação deve realizar a performance de ministrar aulas, o que implica em planejamento, didática, avaliações; cujo

desempenho é medido por resultados de sua turma.

[temos] um excelente corpo docente, formado por professores com experiência em ensino, pesquisa e extensão universitária. Desde o início do curso, você será incentivado a participar de atividades práticas, nas quais poderá aplicar tudo o que aprender em sala de aula (FMU, 2019).

Para o ensino presencial, identificamos elementos tensivos associados à universalidade, em que a figura do pedagogo atinge, ao se formar, a globalidade na profissão. Ele é “agente transformador”, passará por várias áreas do conhecimento, “sociologia, didática, psicologia da aprendizagem, alfabetização, práticas educativas e muito mais”, sem distanciar-se da realidade da sala de aula, pois “poderá aplicar tudo o que aprender em sala de aula”. Essa abrangência figurativa pode estar associada no nível narrativo com o papel de Destinador.

Já o curso de Licenciatura em Pedagogia EAD constrói seu discurso com base no papel do sujeito. O pedagogo seria um técnico da educação, pois é preparado para competências de gestão:

O licenciado trabalha para garantir e melhorar a qualidade da educação e possui dois grandes campos de atuação: na administração e atuação como professor, gerenciando e supervisionando o sistema de ensino e também na orientação de professores, alunos e na aplicação de aulas (FMU, 2019).

O pedagogo teria um caráter local de atuação, nas demandas cotidianas da profissão, pois seria “capacitado para entender os princípios e métodos de ensino, a administração de escolas e a condução dos assuntos educacionais”. Os valores de absoluto pautariam sua configuração tensiva.

A construção dos dois papeis, o pedagogo global ou local, destinatário ou sujeito, é reforçada nos documentos de cada curso, cujas diferenças são encontradas na contextualização das instituições e nas edições de cada documento, o texto da EAD parece ser a versão editada do presencial³. O documento do ensino presencial busca validar-se em sua história, “há 50 anos é referência na qualidade de ensino e empregabilidade de seus

3 Os textos foram extraídos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) disponível em 2019. Contudo, em 2021, o PPC foi atualizado e no lugar do PPC do curso EAD está disponível o documento do presencial. Uma futura análise das mudanças discursivas no processo de atualização desses documentos não está descartada.

alunos” (FMU, 2019), e em uma perspectiva universalista de educação “promover educação superior acessível e de excelência para a formação de profissionais com valores éticos [...] e formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade melhor e sustentável” (FMU, 2019), além de possuir um estilo de escrita mais extenso, visto que o texto da EAD partiria de um processo de triagem do documento do presencial.

O documento do curso da EAD é mais breve porque se desenvolve a partir da edição do texto-fonte do ensino presencial e articula-se em sua atuação múltipla e extensa “está presente em 25 países da América do Norte, América Latina, Europa, África do Norte, Ásia/Pacífico e Oriente Médio. No Brasil, atua em oito estados brasileiros, em 12 cidades diferentes, sendo a maior operação da rede no mundo” (FMU, 2019). Além disso, concentra-se na temática da modernidade, sustentada na autonomia do estudante e no mundo digital promovido pela Internet.

Outro fator ressaltado pelos documentos é a qualidade das instituições. Enquanto o presencial, baseado em sua tradição, aponta os méritos conquistados, prêmios, colocações em listas de qualidade segundo órgãos de credibilidade (de modo global), a EAD volta-se para si mesma ressaltando a qualidade do próprio método e da modalidade de ensino (localmente), com maior uso de adjetivos qualificativos que o texto do presencial.

Assim, verifica-se que o discurso institucional do ensino presencial é da ordem da extensidade temporal, da desaceleração, coloca o pedagogo formado como um destinador, e demonstra sua qualidade com base em avaliações externas, criando um valor de universalidade no discurso. A EAD em seus textos institucionais seria da ordem da extensidade espacial, da aceleração; põe seus formandos como sujeitos narrativos, e assegura sua qualidade com base na qualidade da própria modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises do site e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em um período antes da pandemia do COVID-19, podemos dizer que a vivência em cada modalidade e sua construção discursiva institucional direcionam a ideia de qualidade de ensino. No ensino presencial, a extensidade temporal e a desaceleração são valorizadas tonicamente em

razão de uma perspectiva acadêmica da aquisição do conhecimento. Já na educação a distância, a extensidade espacial e a aceleração vão em direção a uma visão de educação moderna.

O ensino presencial explora figurativamente o pedagogo-destinador, transformador, humanista e com uma visão global da educação; decorrente da temporalidade extensa e da desaceleração. A educação a distância cultiva a figura do pedagogo-sujeito, profissional, gestor e com um preparo para as demandas do cotidiano escolar, decorrente da espacialidade extensa e da aceleração, típicas de um mundo globalizado.

Não posso, porém, negar que, no imaginário do mundo contemporâneo, reside um espaço especial de existência, de ser/estar, que eu proponho chamar de *locus digitalis*. Esse lugar é caracterizado pelo espalhamento irregular no tempo e no espaço, espalhamento o qual, no mundo físico das salas de aula, é regular e direcional. (MATTE, 2018, p. 70).

Contudo, não é suficiente afirmar que a modalidade em si apresenta maior ou menor qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Dar mais tempo ou mais espaço ao processo de formação, ser tradicional ou moderno, ganhar mais ou menos prêmios de rankings e avaliações, não assegura a qualidade de ensino para o aluno.

Nota-se que a EAD, em seu discurso, busca comprovar sua qualidade com base nas características da própria modalidade, algo que o ensino presencial não o faz. Enquanto a EAD comprova que tem qualidade por ser EAD, devido às moralizações em relação à falta de qualidade da EAD em razão do “a distância”, o ensino presencial partiria de seus méritos, já que seu modo de ensinar não é tão questionado socialmente.

Tais posicionamentos buscam responder a demandas morais da sociedade, seja intensificando a extensão do tempo ou do espaço, seja intensificando a desaceleração ou a aceleração, porém, pouco se fala do tempo, do espaço e do andamento de aprendizagem do aluno. Como essas modalidades de ensino estão mais próximas de atender às demandas cognitivas do aluno?

[...] concluí que não é a tecnologia o diferencial necessário entre uma aula “moderna” e uma aula “antiga”. Explico: estou pensando moderno e antigo do ponto de vista didático. Mesmo que a didática transgressora que defendo como “moderna” já tenha dezenas de

anos, a que estou chamando “antiga” remonta séculos. Não sendo uma questão de qual tecnologia usamos, não faz diferença alguma se o campo de concentração é espacial ou temporal, se é digital ou concreto (MATTE, 2018, p. 113).

Portanto, é preciso transpor a valorização concentrada nos modos de transmissão do conhecimento, cujas moralizações são fundadas na hierarquização de classes sociais, a EAD é também desprestigiada socialmente por conta de seu menor custo e de sua aderência em classes sociais mais baixas. A qualidade poderia ser buscada no respeito ao processo de aprendizagem do estudante, futuro pedagogo em nosso caso, e nos estímulos dados a ele para desenvolver-se na sociedade. Sair das informações quantitativas vinculadas à qualidade e mudar a perspectiva autocentrada (“nossa instituição”, “nossa tecnologia”, “a EAD”, “nossos prêmios”, etc.) para visar à melhor forma de atender os alunos e de apoiar os professores seria um percurso de maior pertinência para a construção de discursos ligados à qualidade de ensino, porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.47)⁴.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BÍBLIA. Matheus, 13: 24-30. *Bíblia online*. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

CORREA, T. M. Vivências presenciais e a distância: uma visão tensiva da educação In: *Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre*. Belo Horizonte: Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre. v.2. p.1 - 6, 2019.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. São Paulo: Humanitas, 2001.

FMU. *Página do curso de Licenciatura em Pedagogia*. Disponível em: <<https://portal.fmu.br/graduacao/cursos/pedagogia/>>. Acesso em out. 2019.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

4 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

LUTHER KING JR. *'I Have a Dream' Speech, In Its Entirety*. NPR, 18 jan. 2010. Disponível em: <<https://www.npr.org/2010/01/18/122701268/i-have-a-dream-speech-in-its-entirety>>. Acesso em: out. 2021.

MATTE, A. C. F., LARA, G. M. P. Um panorama da semiótica Greimasiana. *Alfa Revista de Linguística*, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>>.

MATTE, A. C. F. *Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MEC. *Educação Superior a Distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê, 2011.

ZILBERBERG, C. Observações sobre a base tensiva do ritmo. *Estudos Semióticos*, 6(2), 1-13, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49265>>. Acesso em out. 2021.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO DE SCHON¹

Elizabete Gomes de Oliveira²

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade contemporânea as exigências impostas aos professores estão voltadas para uma prática centrada no desenvolvimento de competências, essas demandas da sociedade vêm reduzindo a docência a técnicas, valorizando as competências em detrimento dos saberes e dos conhecimentos.

O ensino para o desenvolvimento de competências está relacionado com a ação imediata e ausência das discussões políticas e socioculturais, buscando treinar os estudantes para a resolução de situações que lhes são impostas, ou seja, está relacionada com a aptidão e habilidades do indivíduo. Nesse sentido, a docência reduz-se à mera aplicação de técnicas. (PIMENTA, 2006). Desse modo, outros aspectos presentes na atuação docente são deixados de lado, como os saberes profissionais e os conhecimentos adquiridos na ação docente a partir de diferentes situações.

O professor em sua prática docente enfrenta dificuldades e desafios que são imprevisíveis no planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula, essa imprevisibilidade, configura-se como um leque de possibilidades de reflexões antes, durante e após a sua prática cotidiana, proporcionando assim a adequação e busca de novos conhecimentos, que possam

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Mestranda em Ensino de Ciência e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG-Paraná-Brasil. E-mail: abetegomes@gmail.com.

contribuir para enfrentar esses desafios construindo novos conceitos.

A partir da articulação entre teoria e prática, [...] “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (PIMENTA, 2006, p.43). No entanto, na formação docente voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades essas reflexões são deixadas de lado, valorizando o saber fazer e a aplicação de técnicas e processos pré-determinados.

Partindo das inquietações da formação docente a partir do desenvolvimento de competências nos estudantes, busca-se com este estudo apresentar reflexões sobre a importância dos pressupostos teóricos da teoria do professor reflexivo proposta por Donald Schn, para o desenvolvimento de saberes profissionais que proporcione ao docente uma reflexão sobre sua prática e busque formas de minimizar os efeitos dessas exigências em sua prática docente em sala de aula.

Na primeira seção, será apresentado de forma sucinta as novas exigências para formação inicial do professor, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, que tem como ênfase a formação docente inicial para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em seguida, será apresentado os pressupostos da teoria do professor reflexivo de Donald Schon, um caminho para a formação inicial e continuada do professor para além do desenvolvimento de competências, mas para a construção de saberes para o desenvolvimento de cidadão críticos e reflexivos e que possam atuar de forma ativa na sociedade em vive.

DESENVOLVIMENTO

Formação Inicial Do Professor Para Um Ensino Por Competências

A profissão docente tem passado por mudanças ao longo dos anos, assim como a formação de professores. Na década 80, os baixos salários fizeram com que muitos professores passassem a acumular tarefas ou abandonar a profissão, com isso ocorreu um aumento de professores sem diplomas e leigos, para reverter essa situação foram oferecidos cursos de

formação inicial e continuada, como as licenciaturas rápidas ou de curta duração, mas esses cursos não articulavam a formação de professores e o desenvolvimento das escolas, assim como não havia políticas sólidas de formação. Outro ponto a ser enfatizado também foi a contratação de profissionais autônomos, terceirizados e monitores, para atuarem como professores, provocando a alteração da identidade docente relacionada aos saberes necessários para a formação dos alunos. (PIMENTA, 2006)

As novas demandas do mercado de trabalho apontam para a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, capazes de realizar diferentes tarefas e adaptar-se a novas formas de trabalhos e as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a globalização da informação. Desse modo, essas mudanças no mercado de trabalho vêm refletindo diretamente na educação, colocando assim a prática docente diante de novos desafios e perspectivas para o desenvolvimento de competências, “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, 2006, p.42).

Conforme a Resolução CNE/CP n. 02/2019, artigo 1º parágrafo único e o artigo 2º, temos que a Formação Inicial dos professores para a docência na Educação Básica tem como referência a BNCC,

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, Art. 1º e 2º)

Nesse sentido, a formação inicial do professor proposta na Resolução CNE/CP n. 02/2019 está alinhado com as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da racionalidade neoliberal, centrada nos processos para formação de profissionais, para desenvolver as competências

propostas na BNCC e num modelo técnico instrumental. Esses aspectos estão imbricados no texto dessa resolução, apontando a formação de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos da Educação Básica. Nessa perspectiva o futuro professor irá seguir sem nenhuma reflexão o que está previsto na BNCC para cada ano escolar. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

[...] Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC [...] ao analisar as competências indicadas na BNC-Formação estas estão centradas no saber fazer. Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p.370).

Percebe-se que, a formação do professor a partir da perspectiva de competências como proposta Resolução CNE/CP n. 02/2019, evidencia a valorização das competências em detrimento dos saberes docentes e do conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino está relacionado com a ação imediata e ausência das discussões políticas e socioculturais, buscando treinar os estudantes para a resolução de situações que lhes são impostas, ou seja, está relacionada com a aptidão e habilidades do indivíduo. Nesse sentido, a docência reduz-se à mera aplicação de técnicas.

[...] a prática está posta como o saber fazer, como o domínio do conteúdo a ser desenvolvido e da melhor metodologia para tal, como um rol de competências e habilidades encerradas em si mesmas. Não há qualquer menção de prática como o diálogo entre esta e a teoria, entre esta e o questionamento dos conteúdos historicamente produzidos. O que se pode inferir dado o alinhamento da DCNs com a BNCC é que a prática é entendida como a aplicação dos conteúdos descritos pela Base. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

Assim, as competências estão substituindo os saberes profissionais, deslocando o trabalhador para o local de trabalho, “ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”” (Pimenta, 2002, p.42). Os saberes profissionais são amplos e permite uma reflexão da ação docente, e a valorização dos conhecimentos vivenciados em diferentes situações, proporcionando ao professor a

construção do conhecimento, além de um olhar crítico-reflexivo sobre o seu trabalho e as implicações políticas e sociais sobre aquilo que faz, permitindo a crítica, a avaliação e superação das competências.

A Formação Docente Para Além Do Ensino Por Competências

A prática docente para além do ensino para o desenvolvimento de competências requer novas formas de ensinar e aprender, métodos de ensino, modos de pensar e as especificidades dos sujeitos implicados no processo educativo. Nessa perspectiva, no contexto social atual com os avanços tecnológicos vêm ocorrendo transformações em vários setores da sociedade, inclusive na educação, sendo profundamente influenciada pelas tecnologias da comunicação e informação. Como aponta Shigunov e Fortunato (2017, p.16) [...] “ é necessária a mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva. ”

A partir de reflexões sobre sua prática o professor cria novas estratégias que contribuem com a aprendizagem dos estudantes, pois

[...]o trabalho do profissional passa a se desenrolar com criatividade tal que seria capaz de superar os obstáculos do dia a dia e desenvolver ações não planejadas, que se apresentam como suas respostas aos desafios que a prática lhe impõe. Assim, essa prática reflexiva configura-se também como processo de autoformação, decorrente das necessárias reflexões mobilizadas para equacionar as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão, de forma que o profissional nunca se dê por satisfeito com seu trabalho e com suas ações, indo em busca de aperfeiçoamento, sempre. (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017, p. 18)

Para isso, a formação docente deve levar em consideração os pressupostos da teoria do professor reflexivo de Donald Schön, que está fundamentada na epistemologia da prática propõe uma prática profissional para a construção de conhecimento a partir da valorização, reflexão e problematização da experiência e tem como principais elementos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

O conhecimento na ação corresponde aos conhecimentos tácitos, implícitos e interiorizados, adquiridos a partir da experiência e da atividade intelectual, utilizados pelo professor em sua prática docente, a descrição dessas ações proporciona mudanças e busca de soluções para os problemas de ensino e de

aprendizagem, a partir do pensamento crítico do professor, desenvolvem-se as novas estratégias de aprendizagem (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017). Assim, na atuação docente desenvolvem-se diferentes formas de ensinar e aprender, essas vivências irão contribuir para a adequação de práticas pedagógicas que poderão ser adaptadas a novas situações.

Na *reflexão na ação*, no qual durante a realização da ação docente e com os conhecimentos nela implícitos, os professores passaram a construir novas estratégias de aprendizagem, esquemas e conceitos, como por exemplo, a utilização de tecnologias que fazem parte do cotidiano de alunos e professores para fins pedagógicos, [...] “a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado para uma integração de saberes; a reflexão e a experimentação são fundantes para a ação docente, promovendo conquistas de autonomia e descoberta de potencialidades” (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017, p. 17-18).

Esses conhecimentos adquiridos a partir das práticas de ensino contribuíram para a elaboração de estratégias e busca de soluções para os problemas de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que o professor realize uma *reflexão sobre a ação* na qual o professor irá refletir sobre a ação realizada em sua prática, reconstruindo-a por meio de seus pensamentos permitindo, desse modo, uma nova percepção esse [...] “olhar retrospectivo sobre a ação realizada possibilita ao docente perceber o que ocorreu antes e durante a ação e como os impasses surgidos foram solucionados, [...] Schön (1987) a denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*” (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017, p. 17).

Conforme Shigunov e Fortunato (2017) para a formação do professor reflexivo deve ocorrer uma inserção dos pressupostos da teoria do professor reflexivo, nos processos de formação tanto inicial como continuada dos professores, e isso não se desenvolve de forma isolada, mas considerando todos os aspectos relacionados a escola, promovendo um ambiente de discussões e articulações entre a teoria e prática. Para dessa forma, promover de fato a superação do “modelo de racionalidade técnica, e se inscreve no de emancipação e autonomia na formação docente; [...], envolvendo as experiências no exercício da profissão, num contexto social determinado, envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas” (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017, p. 19).

O currículo para a formação de professores reflexivos deve levar em consideração o desenvolvimento de uma prática reflexiva nas escolas, articulando a formação inicial, continuada e as experiências vivenciadas, explicitando as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazer frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar em situações complexas, incertas e conflituosas, que constituem o ensino como prática social. De acordo com Pimenta (2006, p.20),

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Portanto, a formação inicial e continuada do professor, na perspectiva da teoria do professor reflexivo de Donald Schon, proporcionará a construção de novas teorias, esquemas e conceitos, assim como o desenvolvimento de uma nova postura profissional para lidar com as mudanças relacionadas aos diferentes contextos sociais ao qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que com as mudanças ocorridas na sociedade emergem as novas exigências para a formação do professor e as novas concepções de conhecimento, relacionadas aos contextos sociais, as demandas das classes populares em relação a escola e construção do conhecimento a partir do diálogo com as práticas sociais. Nesse sentido, a teoria de Schon contribuiu para a superação da formação docente a partir da racionalidade técnica, que não consegue mais dar respostas aos problemas e desafios da prática docente.

Assim, a teoria de Schon propõe formar professores reflexivos, para o desenvolvimento de uma prática reflexiva nas escolas, articulando a formação inicial, continuada e as experiências vivenciadas, explicitando as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazer frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar em situações complexas, incertas e conflituosas, que constituem o ensino como prática social.

Percebe-se que as discussões acerca da formação docente são fundamentais para a compreensão do que vem ocorrendo com relação a

formação dos professores no cenário atual, com a aprovação da DCN-Formação de 2019, que busca o desenvolvimento de competências, para seguir o que está previsto na BNCC que tem como ênfase a formação dos estudantes a partir de competências e habilidades, algo que deve ocorrer desde a educação infantil até o ensino médio, além da padronização do ensino para todas as regiões do país sem considerar de fato as diferenças locais e regionais. Partindo dessa perspectiva, cabe ao professor a instrumentalização e aplicação de técnicas em sua prática em sala de aula.

A teoria do professor reflexivo proposta por Schon contrapõe a essa ideia de formação docente a partir de competências, pois o professor constrói o seu conhecimento profissional a partir da relação entre formação inicial, continuada e experiências vivenciadas no ambiente escolar, através da reflexão e problematização de sua ação docente. Para Schon há a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, momentos que contribuem para o desenvolvimento de novas formas de pensar, compreender, no qual o espaço escolar possibilita a integração de saberes, conduzindo o professor para busca de solução para os desafios enfrentados na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). ... Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso 21 de abril, 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

PIMENTA. Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIGUNOV Neto, Alexandro; FORTUNATO, Ivan. (orgs.) . 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo. São Pau-

lo: Edições Hipóteses, 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

CAPÍTULO 3

AS POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE EDUCACIONAL¹

Carine da Costa Alencar²

Tiago Santos Barreto Thomaz³

Dienner Mory Rodrigues Silva⁴

Rosenir Martins Nunes Chaves⁵

INTRODUÇÃO

Muito se fala dentro da gestão organizacional acerca da relevância da gestão do conhecimento e da informação. Durante muito tempo as políticas de recursos humanos das organizações limitaram-se aos atos burocráticos do setor. Com a evolução das sociedades, evoluíram-se também as organizações. E com essa evolução as organizações precisaram se adaptar para o atendimento dos anseios de seus novos usuários, que por sua vez se tornaram cada vez mais exigentes. Na ideia de Streeck (2013, p. 15), os colaboradores do Estado não deveriam mais agir como “representantes da lei, da autoridade pública legítima”, mas sim como “prestadores de serviço, movidos pelos desejos de seus clientes e pela pressão da concorrência”.

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Técnica-Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: carinedacostaalencar@gmail.com.

3 Técnico-Administrativo em Educação do IFB. Mestrando em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: tiagoduninthomaz@gmail.com.

4 Técnica-Administrativa em Educação do IFB. Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: dienner.silva@ifb.edu.br.

5 Técnica-Administrativa em Educação do IFB. Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: rosenir.chaves@ifb.edu.br.

Com a evolução dos modelos de gestão organizacional, incluindo-se aqui as organizações públicas, evoluíram juntos seus modelos de gestão orçamentária e de pessoas. A informação e o conhecimento passaram a ter valor que até então não eram percebidos pela contabilidade tradicional. As organizações precisam reconhecer que as pessoas eram ativos valiosos e que seus talentos precisam ser geridos. São as pessoas que agregam valor aos produtos e serviços, que geram inovação e trazem vantagens competitivas. Assim, a Gestão de Pessoas passou a buscar a qualificação contínua e permanente de seus colaboradores e a se preocupar com o compartilhamento de todo esse conhecimento dentro do ambiente organizacional.

No ambiente escolar não foi diferente. Com a evolução da sociedade a escola precisou se reinventar. Aqueles que ensinam são os primeiros que precisam aprender. E, para isso, é necessário que se crie na escola uma cultura de qualificação e capacitação além do compartilhamento de tudo isso com a comunidade. Assim, a gestão do conhecimento adentrou no ambiente escolar e trouxe a escola para o nível de organizações que aprendem. E cabe ao gestor educacional coordenar todas essas ações.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste trabalho foi exploratória quanto aos objetivos, sendo uma pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos, com abordagem qualitativa. Raupp e Beuren (2003, p. 80) argumentam que quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo exploratório busca “conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro”. Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica objetiva levantar informações e conhecimentos prévios, “é por meio dela que tomamos conhecimento sobre a produção científica existente” (p. 86). Quanto à abordagem do problema, “a abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo” (p. 92), ou seja, ela não emprega um instrumento estatístico como base de análise. “Pode ser uma forma adequada para conhecer a natureza de um fenômeno social” (p. 92).

Assim, a presente pesquisa busca contextualizar os gastos públicos com capacitação de pessoal e seu valor intangível para o desenvolvimento

das organizações. Partindo da premissa de que os gastos com qualificação de pessoal geram valor agregado e que o conhecimento adquirido pelo capital humano impacta positivamente na instituição, ajudando-a a atingir sua missão. Para isso, serão abordados aspectos como a evolução dos modelos de administração pública no Brasil, a elaboração do planejamento orçamentário brasileiro, a gestão dos recursos humanos na administração pública federal brasileira, a alcançar o ambiente educacional.

A evolução da administração pública, do orçamento público e da gestão de pessoas

os modelos de gestão estatal sofreram grandes transformações ao longo do tempo. A administração pública evoluiu no Brasil do patrimonialismo à gestão gerencial, passando por outros modelos nesse ínterim. E junto com essa evolução o planejamento orçamentário e financeiro do Estado também se transformou, saindo do papel de meras peças formalistas ao orçamento-programa. E, sem dúvida, evoluíram também nesse contexto os modelos de gestão de pessoas.

O modelo patrimonialista de gestão foi o primeiro modelo da administração estatal. Nele não havia distinção entre os bens do Estado e os bens do governante. “Tudo que existia nos limites territoriais de seu ‘reinado’ era tido como domínio do soberano, que podia utilizar livremente os bens sem qualquer prestação de contas à sociedade” (PALUDO, 2010, p. 52). Neste modelo não existiam carreiras de Estado. O governante provia os cargos com aqueles que confiava, de acordo com seus interesses. As nomeações e destituições eram livres. O Estado não estava voltado para o atendimento das necessidades da população, apenas para a do governante. Assim, não se pode falar em gestão financeira e orçamentária, uma vez que tudo era determinado pela vontade do ‘rei’, “que contava com um forte aparato administrativo direcionado à arrecadação de impostos” (p. 53) e muito menos de gestão de pessoas. Esse modelo de gestão perdurou até o fim do século XIX e meados do século XX.

O segundo modelo importante de gestão pública citado por Paludo (2010) foi a burocracia, baseada no pensamento weberiano, que a via como um modelo de dominação do governante sobre o governado. Era um modelo desenvolvido sobre normas rígidas. Nele estava presente a

divisão social e racional do trabalho. Weber “vincula a burocracia às grandes organizações capitalistas privadas, ou ao Estado administrativo público” (p. 55). Neste modelo o poder deve ser obedecido a qualquer custo e deve ser legitimado pelo governante, do contrário, ele não se sustenta no longo prazo. “O Estado volta-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir a sociedade” (p. 59). Um dos pilares desse modelo, dentre tantos outros, é o estabelecimento das carreiras públicas, fundamentadas na hierarquia, na impessoalidade, no formalismo, na meritocracia e na profissionalização. Outro pilar é a separação do bem público do bem privado do governante. Um terceiro pilar era o da racionalidade e da eficiência administrativa. A racionalidade “é constituída pela calculabilidade e predicabilidade dos sistemas jurídicos e econômicos. No campo das organizações [...] está presente em aparelhos como o contábil [...]” (p. 60). Esse modelo perdurou até a segunda metade do século XX. E, no Brasil, até basicamente metade da década de 1990.

A gestão pública contemporânea, ou gestão pública gerencial, que vige até os dias atuais, buscou romper com o engessamento burocrático, transformando o modelo num modelo mais flexível fundamentado na confiança, na descentralização das decisões, na orientação dos serviços públicos para os cidadãos-consumidores e para os resultados (STREECK, 2013). Destacam-se a busca pela eficiência, pela eficácia e pela efetividade, advindas da iniciativa privada. Diante de um mundo globalizado e dinâmico, o modelo gerencial surgiu como resposta à sociedade. “A necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços” tornou-se essencial. O foco do serviço público volta-se completamente para a satisfação das necessidades dos cidadãos (PALUDO, 2010, p. 68).

Nesse contexto surgem os modelos de orçamento-programa. E a área de Recursos Humanos dá lugar à de Gestão de Pessoas e, junto com ela, a gestão do conhecimento. O conhecimento é alçado ao nível de ativo, de valor quase imensurável, e de vantagem competitiva para as mais diversas organizações dos setores público e privado.

O orçamento público passa de um instrumento de controle político a um processo de integração planejamento-orçamento. A adoção de sistemas de mensuração de custos ganha importância. O Orçamento-Programa, base dos orçamentos modernos, demanda a incorporação da

contabilidade de custos à contabilidade fiscal-orçamentária dando ênfase nos resultados e na determinação dos custos necessários para seu alcance. O uso do cálculo dos custos é fundamental para o modelo de alocação dos recursos conforme as necessidades (GAROZZI; RAUPP, 2021).

E, trazendo todo esse panorama evolutivo da administração pública para o cenário brasileiro, nos diz Brant (2008), que os modelos organizacionais contemporâneos buscam continuamente a melhoria de seus processos de gestão. E, no Brasil, essa motivação dentro das instituições públicas baseia-se na necessidade de cumprirem com suas missões, bem como de cumprir com seus orçamentos, com restrições cada vez mais severas. Justificando assim os gastos dos recursos arrecadados ao mesmo tempo em que se empenham na prestação de serviços e produtos públicos com qualidade. A eficácia organizacional se demonstra principalmente por meio da qualidade das ações e decisões, sendo fator diferencial de desenvolvimento. Focando-se na eficiência de seus atos, conforme preceitos estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

O orçamento público brasileiro

segundo Marques (2015), no Brasil pode-se dizer que há um marco nas finanças públicas, desde a implantação da Nova República, em 1986, que foi a criação da Secretaria do Tesouro Nacional – STN. E, junto com ela, a implantação de sistemas eletrônicos de execução orçamentária (créditos) e financeira (recursos), o Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI. Bem como o de recursos humanos, o Sistema Integrado de Administração de Pessoal – SIAPE. Buscando uma maior agilidade e controle sobre as transações do Estado e gestão dos recursos públicos. A política de estabilização da economia, advinda do Plano Real, implantado definitivamente no país em 1994, ajudou também na consistência da programação orçamentária a partir da minimização dos impactos inflacionários sobre as contas públicas. E, por fim, a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, Lei Complementar nº 101, de 2000, veio a sacramentar o esforço na manutenção da saúde das contas públicas brasileiras, estabelecendo limites para o endividamento público no âmbito de todos os entes federados: União, estados, Distrito Federal e municípios. Para o autor, o

maior desafio das finanças públicas é o de conciliar as demandas da sociedade com os recursos orçamentários disponíveis.

O sistema de planejamento orçamentário brasileiro é estruturado em cima de três grandes leis previstas na CF/88, sendo elas: o Plano Plurianual – PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e a Lei Orçamentária Anual – LOA. O PPA é a principal delas. Ele funciona como um instrumento de planejamento das ações governamentais de médio prazo e “destina-se a dar materialidade ao programa de governo por meio de objetivos e diretrizes que possam ser quantificadas, monitoradas e controladas mediante o estabelecimento de metas físicas e de indicadores para o seu acompanhamento” (BRANT, 2008, p. 9). Ele tem uma vigência de quatro anos, que não coincidem com o mandato do Presidente da República. A LDO destina-se à definição das prioridades a serem atendidas anualmente, conforme os recursos disponíveis. Ela serve como um elo entre os planejamentos de médio e curto prazo. Define as metas e prioridades da Administração Federal além de servir como base para a elaboração do orçamento de cada exercício financeiro. Sua vigência é de pouco mais de um ano, variando de exercício para exercício. Por fim, a LOA é o planejamento de curto prazo. Ela detalha as ações a serem realizadas, ou seja, ela concretiza em termos financeiros as ações de governamentais previstas para execução durante o ano fiscal ao qual ela se refere.

Cada órgão público de cada ente federativo é o responsável pela elaboração de seu próprio projeto orçamentário para o exercício seguinte. Cada projeto orçamentário é compilado pelo órgão superior da administração direta ao qual está ligado e este, por sua vez, é o responsável pelo encaminhamento do projeto da pasta ao Ministério da Economia – ME. Ou seja, as autarquias, fundações e empresas públicas encaminham seus projetos ao ministério ao qual estão vinculados. O Ministério da Economia é o responsável por compilar as informações de todas as demais pastas e elaborar o PLOA, ou seja, o Projeto de Lei Orçamentário Anual. Por fim, o PLOA é encaminhado do ME ao Presidente da República, que por sua vez encaminha para o Congresso Nacional para apreciação, discussão, ajustes e aprovação. De acordo com o Manual Técnico Orçamentário – MTO, de 2021:

O PLOA para o exercício seguinte deve ser enviado pelo Presidente

da República ao Congresso Nacional até 31 de agosto de cada ano. O processo de elaboração do PLOA se desenvolve no âmbito do Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal e envolve um conjunto articulado de tarefas complexas e um cronograma gerencial e operacional com especificação de etapas, de produtos e da participação dos agentes. Esse processo compreende a participação dos órgãos central, setoriais e das UOs, o que pressupõe a constante necessidade de tomada de decisões nos seus vários níveis. Para nortear o desenvolvimento do seu processo de trabalho, a SOF utiliza as seguintes premissas:

* orçamento visto como instrumento de viabilização do planejamento do Governo; * ênfase na análise da finalidade do gasto da Administração Pública, transformando o orçamento em instrumento efetivo de programação, de modo a possibilitar a implantação da avaliação das ações; * acompanhamento das despesas que constituem obrigações constitucionais e legais da União, nos termos do art. 9º, § 2º, da LRF; * ciclo orçamentário desenvolvido como processo contínuo de análise e decisão ao longo de todo o exercício; * avaliação da execução orçamentária com o objetivo de subsidiar a elaboração da proposta orçamentária, com base em relatórios gerenciais, conferindo racionalidade ao processo; * atualização das projeções de receita e de execução das despesas e de elaboração da proposta orçamentária, com o intuito de se atingir as metas fiscais fixadas na LDO; e * elaboração do projeto e execução da LOA, realizadas de modo a evidenciar a transparência da gestão fiscal, permitindo o amplo acesso da sociedade. (MTO, 2021, n.p).

É no âmbito de cada órgão da Administração Pública direta ou indireta que o orçamento público se materializa. É no órgão que as despesas são divididas em despesas de investimento, despesas de custeio e despesas de pessoal (ativo e inativo), cada uma com a sua respectiva rubrica, programa e conta vinculada no SIAFI. E é neste ponto que entramos nas políticas e programas de Gestão de Pessoas da administração pública e os seus mais diversos desdobramentos.

A gestão de pessoas e a gestão do conhecimento dentro do setor público

a grande transformação da Gestão de Pessoas – GP no serviço público brasileiro deu-se a partir de 1990, com a aprovação da Lei 8.112, que dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores civis da União, das Autarquias e das Fundações públicas federais. Ou seja, a lei que

regulamenta as relações de trabalho dos servidores públicos civis no âmbito do poder federal. Ela trouxe diversas novidades, como: a estabilidade no cargo do servidor legalmente investido após três anos de efetivo exercício; a instituição do concurso público como forma exclusiva de ingresso em cargo público; a necessidade de observância às leis ainda que contrariasse ordens da chefia, dentre tantas outras normatizações.

Até então havia no Estado quase a inexistência de leis que regulamentam essas relações. Paludo (2010, p. 112) afirma que “a legislação brasileira refletia a ausência de uma política de recursos humanos coerente com as necessidades do aparelho do Estado”, o que deixava a administração vulnerável. “A legislação que regulava as relações de trabalho no setor público era inadequada, notadamente pelo seu caráter protecionista e inibidor do espírito empreendedor”.

Até que, em 1995, foi implementada no governo federal mais uma reforma, a do Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRAE, por Bresser Pereira. E, dentre os seus quatro principais objetivos estava o de aumentar a governança do Estado. Uma de suas estratégias de transição focava-se na dimensão cultural estatal, levando definitivamente a administração pública para a cultura gerencial, centrada em resultados. No que diz respeito aos recursos humanos, o foco foi no aperfeiçoamento e na capacitação gerencial e técnica dos servidores. “O conjunto de ações na área de recursos humanos tinha por objetivo a valorização do servidor público eficiente, com vistas ao reconhecimento, por parte do cidadão, de seu trabalho e da consequente mudança de imagem perante a sociedade” (PALUDO, 2010, p. 126). Houve ainda ações de qualidade e participação que se baseavam no redesenho dos processos de trabalho buscando a redução de erros ao mínimo, melhorando a qualidade dos serviços e a redução dos custos. Bem como ações voltadas ao desenvolvimento do espírito empreendedor no serviço público, baseado na ética e na eficiência, reforçando o sentido de missão e de comprometimento do servidor.

E aqui cabe o corte teórico enquadrando a gestão pública dentro da gestão moderna como um todo. Na qual a capacitação de pessoas para o desempenho de suas funções se mostra um importante fator crítico de sucesso para o crescimento organizacional. Silva *et al.* (2021, p. 203) argumentam que as organizações buscam soluções para suas dificuldades

nas mais diversas áreas. E, que “nesse contexto é fundamental o desenvolvimento do capital humano”, pois, é por meio dele que as organizações se tornam competitivas. E complementam que o capital humano é um dos ativos mais valiosos de uma organização. “O capital humano é visto como um diferencial, empresas com pessoas mais capacitadas, estão mais preparadas para atender as demandas e exigências dos clientes externos e atingir os objetivos da organização.” (p. 203). Os gatos com a capacitação de colaboradores são vistos como um investimento, que permite reduzir custos e desperdícios, tornando a organização mais eficaz.

Barros (2007, p. 1, citando STEWART, 1998), “relata que atualmente o conhecimento se tornou um recurso econômico mais importante que a matéria-prima, mais importante, muitas vezes, que o dinheiro”. A informação e o conhecimento passaram, assim, a ser considerados produtos econômicos. E que o gerenciamento do capital intelectual deve ser prioritário dentro de uma organização de sucesso. Colocando assim a gestão de pessoas em um patamar mais elevado dentro das organizações. E com ela a gestão do conhecimento.

Takeushi e Nonaka (2008) argumentam que o conhecimento sempre começa com o indivíduo e que o conhecimento organizacional seria o absorver de todos esses conhecimentos individuais e o compartilhamento deles em toda a organização, o que é posteriormente transformado em inovação e vantagens competitivas. Para eles, as empresas bem-sucedidas vivem e evoluem dentro do paradoxo e lidam bem com as mudanças. As empresas que fracassam são aquelas que se perdem tentando eliminar o paradoxo, presas às velhas rotinas e sucessos.

O capital intelectual de uma organização é um bem tão valioso que a contabilidade não o consegue ainda mensurar em números dentro de seus demonstrativos. “Os gestores de algumas empresas estão tentando medir e gerenciar o seu capital intelectual verificando de que forma ele está contribuindo ou não para o desempenho de suas empresas” (BARROS, 2007, p. 2). Para ela, ativos intangíveis, como as qualificações dos funcionários, desempenham papel relevante na criação de valor de uma organização. Contudo, modelos tradicionais de medição não são preparados para lidar com sua complexidade.

Brooking (1996, citado em BARROS, 2007, p. 3) divide o capital

intelectual de uma organização em quatro categorias, dentre as quais encontramos os ativos humanos. Esse ativo engloba os benefícios que os recursos humanos proporcionam às organizações, por meio de suas expertises, “criatividade, conhecimento, habilidade para resolver problemas”, dentro de um panorama dinâmico e coletivo. Sá (2002, citado em Barros, 2007, p. 3) nos diz que o capital intelectual “exige a capitalização dos intelectos na busca da eficácia”. O *Financial Accounting Standards Board* – FASB (citado em BARROS, 2007) define o capital humano, dentro do capital intelectual, como “o conhecimento acumulado, as habilidades e experiência dos empregados”. É uma organização combinada da capacidade humana de criar, inovar e resolver problemas do negócio” (p. 3). Engloba ainda a cultura, os valores e a filosofia da empresa.

Em contrapartida, Jóia (2001, citado em BARROS, 2007) comenta que o capital humano não pertence às organizações. Sendo uma soma dos conhecimentos, das habilidades e especialidades de seus colaboradores. Nesse sentido, Burnham, Alves, Moraes e Moraes (2005) apresentam um aspecto importante da gestão do conhecimento, que são os custos gerados às organizações pela falta ou pela má gestão do conhecimento de seus colaboradores, citando aqueles que deixam a organização ou que se aposentam e que levam consigo todo o conhecimento que acumularam ao longo de suas vidas funcionais. E, que mesmo que se foque no processo meramente ferramental da gestão do conhecimento, ele por si só se faz relevante uma vez que agrega valor e vantagens competitivas às organizações.

Para Edvinsson e Malone (1998, citado em BARROS, 2007), o capital intelectual seria a lacuna existente entre o valor de mercado e o valor contábil de uma organização. Ele é visto como um capital não financeiro. Ele constitui uma informação complementar. Ele ocupa a posição de um passivo e não de um ativo. Ele é composto por “valores não discerníveis com facilidade” (p. 7).

E, por fim, para Monteiro (2004, citado em BARROS, 2007), “a inteligência humana e os aspectos intelectuais finalmente estão sendo reconhecidos e valorizados, não só pela área de recursos humanos, mas também ‘contabilizados’ no patrimônio total das organizações” (p. 7). Assim, para Barros (2007), o capital intelectual força a contabilidade a mudanças e a desenvolver novos conceitos que abarque adequadamente esses aspectos.

“Admitir o conhecimento como recurso econômico impõe transformações na contabilidade no sentido de as demonstrações contábeis não retratam o valor real de uma empresa, já que para a contabilidade tradicional o que não se pode medir não se pode controlar” (p. 7).

Trazendo tudo isso novamente à realidade da administração pública brasileira, observa-se que os custos com a qualificação e capacitação dos servidores enquadram-se, nas leis orçamentárias, dentro das despesas de custeio, ou seja, aquelas destinadas à manutenção da ação da administração, possuindo rubricas específicas no orçamento. Reforçando a ideia contabilística, citada anteriormente, de Edvinsson e Malone, de que a aquisição do conhecimento por parte dos colaboradores de uma organização é um passivo, que poderá vir a se tornar um ativo no longo prazo.

Todos os órgãos que compõem a administração pública federal brasileira devem basear o planejamento do desenvolvimento e capacitação de sua força de trabalho de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNDP, instituída pelo Decreto 9.991, de 2019, que regulamenta alguns dispositivos propostos na Lei 8.112, de 1990. Nela ficam estabelecidos no Art. 1º seu objetivo de “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 1990, n.p). Continua a PNDP em seu art. 3º, § 1º, informando que o Plano de Desenvolvimento de Pessoal – PDP deverá:

- I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;
- III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- [...]
- X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento. (BRASIL, 1990, n.p).

Ainda em seu art. 4º, IV, informa que o PDP deverá conter, dentre

outras informações, “o custo estimado das ações de desenvolvimento”. Enquanto que em seu art. 13, § 2º, fica definido que cabe à Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, as diretrizes que:

contemplarão a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, as seguintes atividades:

“I - o desenvolvimento continuado de servidores públicos;

II - programas de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, inclusive pós-doutorado;

III - fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação;

IV - prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e

V - desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público. (BRASIL, 1990, n.p).

Em seu art. 17, § 3º, ficam estabelecidos que, “para fins do disposto neste Decreto, considera-se treinamento regularmente instituído qualquer ação de desenvolvimento promovida ou apoiada pelo órgão ou pela entidade” (BRASIL, 1990, n.p).

Dentre tantos outros aspectos, observa-se pela PNDP que a preocupação central da administração pública brasileira é voltar suas ações de desenvolvimento de pessoal para o atingimento dos objetivos advindos da administração gerencial. Com foco na missão de cada órgão, e no controle dos gastos com capacitação, não os restringindo, mas tornando-os mais efetivos e transparentes.

Vale lembrar que, conforme menciona Brant (2008, p. 61), “a capacitação de pessoas é um processo cíclico, onde se busca sempre repassar ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes diretamente à execução de tarefas ou a otimização do trabalho”. Tendo em mente que o desempenho desejado dentro da organização é “alcançado através do desenvolvimento contínuo dos servidores, com ênfase nas estratégias organizacionais”. E, considerando ainda que “não há possibilidades de desenvolvimento institucional sem aumentar as habilidades das pessoas”.

A gestão do conhecimento e a capacitação de pessoal dentro do ambiente escolar

Dentro da visão de Peter Drucker (em BARROSOQ; GOMES 1999, p. 153), “o conhecimento é a informação que muda algo ou alguém”. Ele

tanto pode se transformar em base de ação quanto pode fazer com que um indivíduo seja capaz de ações novas e mais efetivas. Ou seja, a informação é um componente do conhecimento capaz de mudar o estado mental de um indivíduo ou de uma organização quanto à sua capacidade de ação.

Incorporando esta ideia de conhecimento vinda da gestão organizacional para a gestão educacional, percebe-se a necessidade de investimento na construção do conhecimento dentro das escolas. Muito se fala da formação continuada dos professores e dos demais profissionais da educação. A aquisição do conhecimento e o compartilhamento dele engrandecem a *práxis* docente, fortalece a gestão e a equipe escolar e, em última análise, ajuda no desenvolvimento econômico e social dos países a partir da educação de seus cidadãos.

Lück (2009, p. 7) nos diz que o caminho para a qualificação do magistério passa pela “formação inicial e continuada dos educadores e a seleção e retenção dos profissionais que demonstram capacidade para garantir o aprendizado de qualidade a todos”. Nesse contexto, cabe aos gestores educacionais a liderança e coordenação das ações que busquem a melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema orientado para a mobilização dos talentos e competências dos participantes da comunidade. A autora também ressalta a necessidade de a escola se reinventar continuamente para se adaptar ao meio e para ajudar a transformá-lo.

Para Takeushi e Nonaka (2008), o sucesso das organizações estaria na interação entre o indivíduo e o ambiente na qual todos crescem. A chave seria o compromisso pessoal, a sensação de identidade dos empregados com o empreendimento e com sua missão. A organização não é uma máquina e sim um organismo vivo. E, a organização que cria conhecimento é aquela que coloca os seus recursos humanos em posição estratégica. É a organização que cresce em cima de ideias e ideais.

Nesse mesmo sentido, Lück (2009, p.82), argumenta que são “as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletiva organizada” que constituem a alma da escola. Assim, os gestores deveriam se esforçar em desenvolver, quanto à gestão de pessoas, algumas competências: a) estimular ao trabalho coletivo, promovendo e orientando a troca de experiência entre os profissionais; b) desenvolver uma comunidade de aprendizagem “na qual todos aprendem continuamente

e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem” (p.81); c) criar redes de aprendizagem interna e externa; d) mobilizar talentos para o trabalho integrado voltado para a melhoria contínua; e) estabelecer canais de comunicação ativos e positivos nos quais seriam facilitadas as trocas de opiniões, ideias e interpretações.

Jesus e Alves (2019, p. 6) apresentam o conceito de “escolas que aprendem”. Elas seriam escolas em que os atores em que nela vivem e trabalham aprenderiam, cresceriam e se desenvolveriam pessoalmente, uma vez que “as pessoas são o princípio e o fim de uma organização educativa”. Nelas a liderança mobiliza e desafia a criação e o compromisso dentro de uma lógica de ação colaborativa em que se reconhecem as múltiplas inteligências de seus participantes. A partilha dos conhecimentos práticos e teóricos dentro de grupos é essencial para que a escola se mantenha atualizada. O ambiente é preparado para a disseminação e absorção dos novos saberes e o clima é de confiança. Seus participantes são agentes protagonistas de transformação. Esse contexto exige uma liderança forte e informada, formação contínua, trabalho colaborativo e crítico, além de uma boa comunicação interna. Isso tudo se reflete como resultado numa educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a evolução da administração convergiu para a pessoa, seja a pessoa consumidor, a pessoa colaborador, a pessoa gestor. Tudo é feito por pessoas e para pessoas. Assim, os modelos de gestão organizacional, os modelos de controle de patrimônio e custos, os modelos de gestão de pessoas, todos eles devem convergir para a gestão dos novos ativos, ainda debilmente quantificáveis, do capital intelectual de uma organização.

A relevância do indivíduo no processo de construção do conhecimento organizacional é citada como um aspecto basilar pelos mais diversos autores que versam sobre o tema. Ou seja, mesmo que a tecnologia, que os desenhos de processos, que o ambiente ou a cultura de construção e disseminação de saberes se mostrem necessários, dentre outros aspectos, sem a participação ativa dos colaboradores nada disso é possível. Na sociedade contemporânea o conhecimento tornou-se um diferencial das

organizações. Nesse contexto, capacitar e qualificar pessoas é condição *sine qua non* de sobrevivência organizacional.

Outro aspecto relevante é o fato de que em um cenário de mudanças permanentes as organizações precisam adaptar-se constantemente. Sendo a gestão de pessoas e, consequentemente do conhecimento, umas das áreas mais relevantes a se investir tempo e outros recursos no intuito de manter as vantagens competitivas. Ressalta-se ainda o papel relevante do gestor nesse contexto.

No ambiente escolar o cenário não poderia ser diferente. Considerando que os modelos de ensino e aprendizagem são por si só processos dinâmicos. E, que a escola é por excelência um centro de construção de saberes, ela não poderia se furtar de aprender, desaprender e reaprender a todo o momento. A sociedade muda, os alunos mudam, os educadores mudam e com eles mudam-se também os centros de construção do saber.

Frente a todo esse cenário, precisam estar qualificados os seus gestores e líderes para que o ambiente seja tornado um ambiente propício às trocas, com uma cultura de respeito e crescimento, rumo à construção de uma nova sociedade e de novas organizações, dentro de uma nova economia e um novo contexto.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P. S. A importância do capital intelectual nas organizações e os desafios da contabilidade para demonstrar a criação de valor de natureza intangível. **Pensar contábil**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 36, p. 1-12, 2007. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/pensarcontabil/article/view/124>. Acesso em: 15 abr 2022.

BARROSO, A. C. O.; GOMES, E. B. P. Tentando entender a gestão do conhecimento. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 147-170, 1999. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7656>. Acesso em: 15 abr 2022.

BRANT, A. Q. **Gestão orçamentária, controle e qualidade do gasto da área de desenvolvimento de pessoas na capacitação dos servidores da secretaria de estado de fazenda de minas gerais**. 2008. Monografia (Especialização) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr 2022.

____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 19 abr 2022.

____. **Lei Complementar nº 101, de maio de 2000.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 21 abr 2022.

____. Ministério da Economia. Secretaria especial do tesouro e orçamento. **Elaboração da proposta orçamentária.** Brasília: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/mto/doku.php/mto2021:cap6>. Acesso em: 02 abr 2022.

____. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm. Acesso em: 12 abr 2022.

BURNHAM, T. F. et al. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3876>. Acesso em: 19 abr 2022.

GAROZZI, E. B.; RAUPP, F. M. Alinhamento entre custos, orçamento e planejamento estratégico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. **GUAL.: gestão universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 25-48, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e74998>. Acesso em: 16 abr 2022.

JESUS, P.; Alves, J. M. (orgs.). As escolas como centro de vida e aprendizagem. In: SIMPÓSIO BARCELONA EDUCAÇÃO E MUDANÇA, 3., 2019, Porto. **[Anais]**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, E. **Finanças públicas:** administração financeira e orçamentária. São Paulo: Saraiva, 2015.

PALUDO, A. V. **Administração pública:** teoria e questões. Rio de Janeiro:

ro: Elsevier, 2010.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.

SILVA, A. A. et al. Mão-de-obra bem treinada reduz gastos e desperdícios: estudo de caso em uma empresa de usinagem de motores. **Inova+**: cadernos de graduação da faculdade da indústria, São José dos Pinhais, v. 1, n. 2, p. 202-218, 2021. Disponível em: <http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/inovamais/article/view/522>. Acesso em: 15 abr 2022.

STREECK, Wolfgang. O cidadão como consumidor: considerações sobre a invasão da política pelo mercado. 79 ed. 2013.

TAKEUSHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AÇÕES NECESSÁRIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES¹

Alcemir Horácio Rosa²

Daniel Nascimento e Silva³

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social coletivo e um direito fundamental garantido a todas as pessoas. Mas para que ela aconteça de forma inclusiva, cidadã e integrativa, é necessário a formação adequada de seus profissionais, em especial, os professores, pois estes são os agentes mediadores nesse fazer.

Nos últimos anos a educação inclusiva vem ganhando espaço nos debates; em particular, em torno da formação continuada de professores. Em como ela pode auxiliar na constituição de processos formativos rumo a uma educação mais inclusiva. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar os fundamentos da educação inclusiva, as ações necessárias e a formação continuada de professores. Levantaram-se os principais documentos que sustentam a inclusão e, em seguida, desenvolveu-se uma reflexão sobre a formação continuada.

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Doutorando em Ensino Tecnológico (IFAM), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE) e graduado em pedagogia (ISEPRO). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-5903> / CONTACT: (86) 99483-9792 – alcemir.horacio@ifpi.edu.br.
 - 3 Pós-Doutor em Administração (UFSC), Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC), Mestrado em Administração (UFSC) e Graduado em Administração (UFPA). Curso de Doutorado em Ensino Tecnológico. IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9770-575X> / E-mail: danielnss@gmail.com.

O método científico-tecnológico (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019) foi utilizado como meio norteador da investigação, no qual foi possível: estabelecer a questão norteadora, organizar os dados e estruturar as respostas. O trabalho concluiu que a educação brasileira ainda não conseguiu estabelecer todos os princípios da educação inclusiva, embora tenha havido avanços nos últimos anos.

A pesquisa alcançou alguns resultados: 1) que a educação continuada deve ser uma estratégia educacional integral; 2) professores como sujeitos mediadores; 3) que é preciso estruturar a formação docente com base em documentos norteadores; 4) que as instituições promovam a educação continuada a partir da identificação de alunos com deficiências e transtornos; 5) que gestores e instituições precisam promover a formação de professores para identificação, avaliação e encaminhamentos; e, 6) a formação de professores deve estar alinhada às comissões institucionais para atender alunos com necessidades específicas.

DESENVOLVIMENTO

Relação: Educação, Direito Social e Formação Docente

A educação é um processo de construção social e coletiva, que tem como objetivo atender às pessoas enquanto direito fundamental, garantido na constituição federal (BRASIL, 1988). Mas embora, um direito para todos, é certo que as pessoas possuem suas próprias especificidades. Então, eis a questão inicial: garantir o direito a plena educação, mas reconhecendo que as pessoas possuem suas próprias características, jeitos, comportamentos e necessidades. Portanto, o sistema educacional precisa reconhecer os alunos e suas necessidades para um processo de ensino eficaz. A formação de professores é o que pode ajudar na efetivação de uma educação inclusiva. Isso porque os professores são os sujeitos mediadores da educação e, portanto, precisam passar por uma formação continuada adequada. Para que possam desenvolver práticas e metodologias mais inclusivas (BLANCO, 2009; SOARES, 2018; COSTA et al. 2018; e, BARANAUSKAS e VALENTE, 2019).

Até as décadas de 1980 e 1990, havia um sistema educacional excludente. Isso estabeleceu uma forma de ensino que não incluía alunos com

algum tipo de deficiência. E ao invés de atender as especificidades dos alunos, apenas excluía. No entanto, a partir da década de 1990, as escolas começaram a se adaptar ao movimento de inclusão global. A visão mudou e as escolas passaram a entender que precisavam oferecer condições não apenas para que os alunos ingressassem nos ambientes escolares, mas também para terem sucesso e sucesso em sua trajetória educacional. E nesse viés, as instituições, juntamente com a legislação, passaram a reconhecer que a formação inicial e continuada de professores era algo estratégico. A formação continuada de professores passou a ser vinculada ao tema da educação inclusiva. Nesse sentido, esta pesquisa estabeleceu uma questão norteadora: O que é necessário para que a formação continuada de professores possa auxiliar no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva? Os desafios para a educação inclusiva ainda são grandes. E a formação continuada dos professores se mostra como uma estratégia para alcançar melhores resultados. Nesse caso, é necessária uma investigação mais aprofundada sobre os fundamentos legais e como a educação continuada pode auxiliar nesse processo.

Autores referenciais da área como Blanco (2000; Soares (2018); Costa et al (2018); e, Baranauskas e Valente (2019) destacam que a formação continuada de professores se constitui em uma estratégia eficaz na construção de uma educação para todos. Dessa forma, precisa estar amparada na legislação e no reconhecimento das especificidades individuais de seus alunos: reconhecer os transtornos, deficiências e as necessidades específicas do alunado.

METODOLOGIA

O trabalho foi estruturado por meio do método científico-tecnológico (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019). O método permitiu, 1) a delimitação da questão; 2) coleta de dados no ambiente acadêmico; 3) a organização dos dados coletados; e, 4) as respostas. A questão norteadora foi: O que é necessário para que a formação continuada de professores possa auxiliar no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva? A estrutura da investigação foi organizada em: introdução, metodologia, desenvolvimento, conclusão e, por fim, as referências.

A Introdução foi organizada de forma a abordar o tema de forma geral e problematizadora. A metodologia trouxe as etapas pelas quais o trabalho foi desenvolvido. O desenvolvimento foi organizado de forma a revelar a discussão sobre o tema e trouxe a base para encontrar os resultados apresentados na conclusão. A conclusão sintetizou e apresentou os resultados. Por fim, as referências trouxeram as bases científicas utilizadas.

Os Fundamentos da Educação Inclusiva

A literatura científica permitiu uma análise dos fundamentos da educação inclusiva. Quando se fala em educação inclusiva, é preciso reconhecer e compreender os documentos que fundamentam o ensino com inclusão, pois são muitos os desafios. É correto dizer que o Brasil vem de uma história de exclusão, pois até os anos 80 e 90 era comum haver escolas diferentes que separavam os chamados alunos normais daqueles com necessidades específicas. Portanto, é preciso compreender os fundamentos da educação inclusiva, bem como compreender, colocar em prática e exigir o seu cumprimento (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008; BRASIL, 1996; BLANCO, 2009; SOARES, 2018; e, SANTOS, 2020).

A educação inclusiva pode ser entendida como um ensino que integra, que acolhe a todos e que embora os alunos tenham especificidades, deficiências, transtornos ou necessidades específicas; a escola e a sociedade ali presentes estão empenhadas em buscar meios e estratégias para manter os alunos na sala de aula, para que sejam bem-sucedidos em sua trajetória educacional (MENDES, 2012).

Este tópico parte do pressuposto de que somente consciente de seus direitos e de suas garantias fundamentais poderá o cidadão exigir a realização de uma educação de fato inclusiva. Afinal, todo cidadão tem direito a uma educação que reconheça suas especificidades e os meios necessários para romper barreiras no processo ensino-aprendizagem. E é com base nesse argumento que trataremos de alguns dos principais fundamentos da educação inclusiva.

A declaração de Salamanca de 1994.

Esse documento é considerado um dos principais documentos

básicos para a educação inclusiva, pois preconiza que o espaço de educação entre as chamadas crianças normais e aquelas com deficiências, transtornos ou necessidades específicas, ocorra em um espaço comum. Afinal, é a pluralidade que torna o ambiente mais construtivo. Tal declaração destaca o direito de todas as pessoas a serem tratadas igualmente, com os mesmos direitos; incluindo o direito de estudar juntos. Cada instituição deve organizar “uma rede contínua de apoio deve ser fornecida, variando de ajuda mínima na sala de aula regular a programas adicionais para apoiar o aprendizado na escola e expandir, conforme necessário, a prestação de assistência prestada pelos professores” (UNESCO, 1994). A declaração de Salamanca também destaca a importância da escola se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar à escola como era comumente percebido.

Traz uma série de direitos e garantias que até então eram negados aos alunos, pois a escola precisa dar apoio e amparo não só aos alunos com ou sem deficiência, mas a todos. Ou seja, independentemente de o aluno possuir alguma deficiência ou não, ele tem o direito de estar ali e a escola tem a obrigação de propor, buscar e oferecer todos os recursos necessários para que esse aluno aprenda e tenha sucesso em sua trajetória educacional.

C.F – Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal brasileira de 1988 enfatiza que todos têm direito à educação; ou seja, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não, a constituição garante a todas as pessoas o direito fundamental de terem acesso à educação. Portanto, este documento traz uma série de garantias de direitos às pessoas em geral, com ou sem necessidades específicas. Por exemplo: direito à igualdade, saúde, educação, cultura e esporte; estabelecendo que todas as pessoas devem ter direito à educação e serem tratadas com igualdade. Assim, os alunos com ou sem deficiência devem ter os mesmos direitos garantidos, como é o caso do direito à educação (BRASIL, 2008).

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um documento importante para a educação inclusiva, pois recomenda que todos

os alunos devam preferencialmente estudar juntos e para aqueles que não puderem ser mantidos em sala de aula regular, devem ser planejadas e ofertadas todas as condições para que o aluno tenha direito uma educação de qualidade.

Ela orienta a educação brasileira, então, a partir do momento em que os direitos dos alunos com necessidades específicas são reconhecidos nesse documento norteador, LDB, isso de certa forma serve como garantia legislativa, documental e legal de que escolas, professores e sistemas de ensino se adaptem a essas regulamentações e comessem a buscar as melhores formas de oferecer educação inclusiva (BRASIL, 1996).

A Declaração da Guatemala - 1999

Essa declaração deu às pessoas com deficiência o reconhecimento da igualdade de direitos com as demais pessoas e a garantia de que não deveria haver nenhuma forma de discriminação. Todos os cidadãos devem ter seus direitos garantidos, independentemente de serem ou não pessoas com necessidades específicas. Não deve haver nenhuma forma de desigualdade ou tratamento discriminatório, afinal, todos são iguais, respeitando as especificidades de cada um (UNESCO, 1987). Portanto, não se pode falar em inclusão sem falar nessa declaração, pois encontra-se como marco teórico, regulador e constituinte de uma forma de fazer educação, tirando desse cenário as práticas divisórias e discriminantes.

Formação Continuada De Professores Para Inclusão

Os fundamentos da educação inclusiva servem para entender que embora as pessoas sejam diferentes; é preciso uma educação que atenda às especificidades para garantir as condições de acesso, permanência e sucesso de nossos alunos. A formação continuada de professores para a inclusão é uma forma de reconhecer que a escola precisa se adequar às necessidades específicas dos alunos e não deixar que os alunos sejam obrigados a se adaptarem à rotina escolar. Precisa articular a proposta de formação com a realidade institucional e com a identidade de seus alunos e, dessa forma, buscar identificar as deficiências dos alunos, as necessidades específicas e os transtornos que possam ter (ROSA e NASCIMENTO-E-SILVA, 2022b).

Por meio da educação continuada, é possível ter práticas e metodologias ressignificadas; propor medidas, soluções e adaptações que possam atender e dar condições para que o aluno tenha uma educação de qualidade e que realmente auxiliem na formação de uma identidade cidadã, crítica e reflexiva na qual tanto se discute hoje dentro das escolas.

Assim, este trabalho abordou a necessidade de compreender alguns dos principais transtornos que são identificados nos ambientes escolares, para que o tema possa ser discutido e auxiliar na busca de uma discussão adequada sobre o mesmo. Portanto, esta pesquisa não vai se aprofundar nos conceitos-chaves de formação docente, formação continuada, docentes reflexivos e praticas pedagógicas, mas o foco será uma relação desses itens com as ações necessárias por parte da formação continuada visando um ambiente inclusivo. Por isso, a etapa a seguir vai tratar acerca dessas questões, dando uma visão inicial da problemática, reconhecendo-se aqui, a necessidade de um estudo mais aprofundado, com o tratamento preciso e robusto sobre esse tema tão importante.

Principais deficiências e transtornos educativos

A formação continuada de professores pode ajudar a alcançar significativos resultados para a educação inclusiva. No entanto, é preciso primeiro reconhecer quais são os elementos dessa educação. A Tabela 1 apresenta as principais deficiências e transtornos presentes nos ambientes escolares, e principalmente, esclarece o que precisa ser feito. As instituições precisam propor uma formação que cuide de identificar alunos com necessidades específicas e só então estabelecer estratégias que possam realmente ajudar no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2020).

Tabela 1 - Principais deficiências e transtornos identificados no ambiente escolar

Principais deficiências e transtornos no ambiente escolar
Deficiência intelectual
Comprometimento das habilidades mentais, intelectuais ou sensoriais. Assim, é necessário que a escola se adapte à realidade desses alunos e faça uso de meios, equipamentos e habilidades que possam instigar esses alunos a enfrentar tais dificuldades e barreiras.

Deficiência visual
Limitação ou perda total da visão. Os alunos podem ser totalmente cegos ou ter baixa visão onde a deficiência os impede de seguir as aulas e a rotina escolar. É necessário que a escola estabeleça algumas estratégias ou métodos que auxiliem o aluno a adquirir habilidades por outros meios, como: fala ou narração de aula, entre outras possibilidades que reconheçam sua condição específica e que proporcionem condições.
Deficiência física
Qualquer deficiência que impeça o aluno de se deslocar regularmente; sendo, por exemplo: por mau treinamento ou qualquer incidente que o impossibilite de usufruir de suas habilidades locomotoras. Nesse contexto, a escola precisa auxiliar nas questões arquitetônicas e estruturais. Identificar as reais necessidades do aluno e a partir disso, estabelecer estratégias.
Transtornos invasivos do desenvolvimento
Autismo
Um distúrbio que causa dificuldade em interagir com as pessoas ao seu redor. Esse transtorno causa dificuldade em interagir tanto com o professor quanto com seus pares. Também causa dificuldade na construção do conhecimento, pois causa a não interação. É necessário que a escola desenvolva estratégias que possam incluir o aluno e buscar meios adequados para ajudar a superar as barreiras de aprendizagem. A formação continuada é uma estratégia adequada para alcançar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.
Síndrome de Asperger
É um subsistema do autismo; no entanto, é diferenciado porque só é identificado com o passar dos anos, pois os sintomas são bastante leves. Ou seja, é algo muito mais difícil de ser diagnosticado e que demora mais para ser percebido. Nesse sentido, a escola deve buscar ter uma equipe bem preparada e com educação continuada adequada para identificar as características desse transtorno.
Síndrome de Reet
Quase exclusivamente feminino, é de origem genética e causa uma desordem no sistema neurológico, por isso o aluno tem grande dificuldade em interagir e desenvolver o raciocínio lógico. Assim, a criança não consegue acompanhar os conteúdos e o desenvolvimento de uma aula de forma tradicional. A intervenção de profissionais especializados é necessária para dar um acompanhamento correto nas aulas. Nesse sentido, a escola precisa oferecer uma educação inclusiva, na qual profissionais especializados estejam disponíveis para acompanhar e auxiliar no desenvolvimento desses alunos.
Transtorno desintegrativo da infância
Esse distúrbio também é conhecido como psicose infantil. Nesse distúrbio, o que ocorre é um retorno súbito das funções psicológicas ou motoras. Normalmente, a pessoa começa a regredir em questão de dias e semanas, perdendo habilidades, como: mobilidade, fala, relacionamento interpessoal, entre outras habilidades. Tudo isso de repente.

Distúrbios funcionais específicos
Os distúrbios funcionais específicos são grupos de distúrbios que causam uma série de dificuldades, dentre os quais os mais comuns são: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtorno de atenção e hiperatividade. A escola precisa estar atenta e com profissionais capacitados para perceberem esses sinais e puderem estabelecer as estratégias e intervenções necessárias. Isso é possível com a formação continuada.
A dislexia geralmente é configurada por uma falta de atenção do aluno que impede que o aluno consiga, por exemplo, ler um texto completo, desenvolver o raciocínio lógico ou transcrever uma palavra corretamente. É um transtorno que muitas escolas e profissionais ainda têm dificuldade em identificar, por isso a educação continuada pode contribuir muito nesse processo. Esse caso, assim como os que serão abaixo tratados, são situações em que a escola precisa estar preparada com profissionais capacitados, tanto para perceberem esses sinais quanto para estabelecer as estratégias e intervenções necessárias. A formação continuada tem grande possibilidade em todas essas situações.
A disgrafia está diretamente relacionada ao distúrbio de escrita do aluno. O aluno não consegue transcrever uma palavra com seus acentos ou ortografia corretamente.
A disortografia , por outro lado, está relacionada à falta de orientação da escrita do aluno, em que ele escreve palavras de forma errada ou fora do padrão.
A discalculia é um distúrbio que está diretamente relacionado à questão matemática ou cálculo, o aluno que apresenta discalculia tem grande dificuldade em estabelecer o raciocínio matemático.
O TDAH, Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade é quando o aluno tem grande dificuldade em estabelecer um raciocínio e manter a atenção em algo. Tem uma ampla gama de atenção e humor e as consequências disso geralmente são que o aluno não consegue manter a atenção e a concentração em um determinado assunto ou conteúdo.

Fonte: desenvolvido pelos autores.

A Tabela 1 apresentou as principais deficiências e transtornos encontrados nos ambientes educacionais. Essas informações são estratégicas para que a formação continuada de professores possa desenvolver professores para um atendimento inclusivo e, como mediadores, possa ajudar a criar um ambiente educacional mais acolhedor (SOARES, 2018; BLANCO, 2009; COSTA et al. 2018; BORTOLI et al 2020, CASTAMAN, 2020; BARANAUSKAS e VALENTE, 2019; e, ROSA e NASCIMENTO-SILVA, 2022a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar as ações necessárias para que a formação continuada de professores possa auxiliar no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. As ações necessárias são: 1) a formação continuada deve ser entendida como estratégia de transformação dos ambientes educacionais; 2) professores como sujeitos mediadores nas instituições escolares; 3) estruturar a formação de professores a partir de documentos que orientam a educação inclusiva; 4) promover a educação continuada a partir da identificação de alunos com deficiências e transtornos; 5) que gestores e instituições promovam a capacitação de professores para identificação, avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência e transtornos; e, 6) a formação de professores deve estar alinhada às comissões institucionais para atender alunos com algum tipo de deficiência; e, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

Por fim, o trabalho é possível concluir que a educação brasileira ainda não conseguiu colocar em prática todos os princípios da educação inclusiva dentro das instituições escolares e que apesar dos avanços, ainda é necessário que instituições e gestores busquem os meios, metodologias e estratégias necessárias. Para que as escolas e a educação sejam verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BARANAUSKAS, M. C. C., e VALENTE, J. A. (2019). **Edição temática sobre aprendizagem criativa**. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, 6(2), 1-8.
- BLANCO, R. **A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas**. R. Blanco, In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., e A sala de aula inclusiva. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. No prelo 2012.
- BORTOLI, L. Â., e CASTAMAN, A. S. (2020). Oficina de arte com sucatas eletrônicas: uma alternativa para a Educação Ambiental baseada na reutilização e aprendizagem criativa.
- REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 37(4), 61-80.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 6.571**, de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: A escola. Coordenação Geral: SEESP/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, R.E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação**. In: Revista da Educação Especial. MEC/SEESP. Out. 2005.

COSTA et al. (2018). **As tecnologias e o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa**. Congresso INICEPG, Taubaté – SP. **Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MENDES, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca**: consequências ao sistema educacional brasileiro. Revista Integração, a. 10, n. 22, 2012.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. (2019). **Manual do método científico-tecnológico**. Florianópolis: DNS Editor. Organização: Maria Salete F. Araña. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

ROSA, A. H.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Fundamentos conceituais da tecnologia e do ensino tecnológico: conceitos, concepções e atuação docente. **Research, Society and Development**, /S. I./, v. 11, n. 6, p. e44211629482, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29482. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29482>. Acesso em: 17 maio. 2022a.

ROSA, A. H.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. The reflection of the practice as a strategy in the continuing education of teachers: necessary actions. **Brazilian Applied Science Review**, Vol 6, No 3 (2022). DOI: <https://doi.org/10.34115/basrv6n3-018>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.org>.

com/index.php/BASR/article/view/47669. Acesso em: 07 maio. 2022b.

SANTOS, E. G. **Fundamentos da educação Inclusiva**. Faculdade Sucesso. 2020.

SOARES, L. (2018). Aprendizagem criativa e Educação Musical Inclusiva: considerações iniciais. In **XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM**. UFSCAR, São Carlos/SP.

UNESCO. **Aprender a ser**. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: UNESCO - Alianza Editorial, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: Acesso em: 23 dez. 2009.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

Ana Laura Barbosa de Oliveira²

Isaura Mirely Holanda Coelho da Silva³

Aurea Barbosa Moreira⁴

Lúcio Costa de Andrade⁵

INTRODUÇÃO

A ideia da vivência surgiu pela inquietação, enquanto docente, por perceber a carência do estudo desta modalidade de leitura literária na

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT- Campus Olinda. Pedagoga / Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação Professora efetiva da rede Municipal de Olinda e Camaragibe. Atualmente é professora da UNINASSAU/ Caxangá, atuando no curso de licenciatura em Pedagogia. E-mail anasalamax@hotmail.com.
 - 3 Pedagoga, AT Acompanhante terapêutica escolar e trabalha fazendo adaptação de material para os alunos autistas que acompanha no ambiente escolar. Licenciada em Pedagogia pela UNINASSAU – Caxangá. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional Faculdade Alpha. E-mail: isaura-mirely@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês e Educação Física. Graduada em Teologia. Especialista em Educação Especial e inclusiva, neuro psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Física Escolar; Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). Profissão: Profissional de Educação Física. E-mail: aurea.bmoreira@hotmail.com.
 - 5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI).). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Direto Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife. E-mail: prof.luciocosta@gmail.com.

escola, bem como do desejo de motivar o conhecimento, o contato e a interação dos alunos com o gênero poema, despertando dessa maneira, o interesse pela leitura, porque a leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares, uma vez que uma das grandes contradições da escola parece ser esta: um dos seus grandes objetivos é ensinar a ler, qualquer professor está mobilizado para isso, mas parece que o gosto pela leitura vai diminuindo a cada ano que o aluno passa na escola.

Nessa direção, percebemos no atual contexto escolar situações de uso de textos literários, conjunto de textos ficcionais e poéticos, no ensino fundamental, onde prevalece uma preocupação em trabalhar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1993). Tais atividades podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não exclusivamente como única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto. Para Cosson (2012) essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que, segundo o autor, deveria ocorrer através da literatura. Um dos desafios dos educadores, que está posto, é também refletir e (re) construir suas práticas em função do impacto do fascinante mundo da literatura, enquanto arte, na formação humana e estética desse leitor.

A literatura se ocupa em provocar no leitor sentimentos, percepções e sensações, educar os sentidos e desenvolver a sensibilidade e criatividade, como é o caso dos poemas.

Nesse sentido, defendemos que a escola precisa repensar o trabalho com a literatura na sala de aula, tanto ao criar espaços e formas para se trabalhar a habilidade leitora, de forma sistemática, com os textos literários, mas também desenvolver a formação da fruição estética no sujeito. Com isso, o gênero poema ocupa um espaço privilegiado no desenvolvimento da competência literária. Tratando do gênero poema, tomamos como referência a concepção de Fanny Abramovich (1997, p.

67), “toda poesia tem que ter uma surpresa”. Para ela, a poesia joga com as palavras, usa as rimas a partir de regras poéticas definidas, tem ritmo, retrata sonhos, emoções, desejos, vontades, fala de experiências e vivências, provocando sensações de prazer e ludicidade inusitadas. Por estas razões, o professor precisa romper fronteiras, precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas as configurações tradicionais. Uma das marcas dos poemas escritos para crianças, defendido por Machado e Montes (2003), é a aproximação entre textos escritos e orais, o caráter não muito extenso dos textos, permeado de humor, a utilização de recursos reiterativos e a presença forte da carga afetiva, o que possibilita os seus usos lúdicos favorecendo o trabalho nos anos iniciais. A poesia escrita para crianças apresenta também uma regularidade de estrofes e métrica que muito se aproxima da poesia oral tradicional. Segundo Melo (2011), é na poesia popular que a poesia para crianças encontra as suas origens e mantém, em muitos casos, as suas formas tradicionais. Essa insistência nas formas mais comuns (refrões, canções de rodas infantis, etc.) justifica-se por auxiliar na memorização, que constitui uma das funções da produção poética para crianças.

Ouvir e contar histórias são o primeiro passo na formação de leitores, pois é a partir da leitura que a criança se insere no mundo da fantasia, se identifica com os personagens e situações contrastando essas experiências com a própria realidade, além de aumentar seu repertório cultural (CORSINO, 2010, p.204).

A partir das reflexões expostas, conclui-se ser inegável a importância do texto literário na escola. Formar leitores e desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem de priorizar.

Ademais, a presente pesquisa busca evidenciar a importância do trabalho com o texto literário na escola, apresentando uma sequência didática realizada com uma turma de 4º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal de Camaragibe. É importante destacar que a turma em questão era composta por nove alunos, número que possibilitou plena realização e acompanhamento das atividades propostas, o que não significa dizer que tais atividades não possam ser desenvolvidas em classes com maior número de estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O texto literário na sala de aula

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2012). Segundo Costa (2019), o texto literário recebe espaço escasso, sendo usado como pretexto para o ensino de conteúdos de outra natureza, tais como técnicas de redação ou gramática. Além disso, o discente, que deveria ser protagonista no ambiente escolar, é considerado, em muitas ocasiões, um receptáculo, incapaz de refletir ou analisar um texto sem as interpretações de seu professor.

Neste cenário, pretendemos repensar a visão cristalizada e perpetuada de que a literatura deve ser utilizada para outros fins e, com isso, evidenciar o protagonismo dos alunos quando estão em contato com o texto literário(COSTA, p.110, 2019).

Segundo Cosson (2006), uma das grandes preocupações do professor é a comprovação da leitura que o aluno fez, através de resumos, testes ou notas que só comprovam o grau de memória dos alunos. De acordo com o autor é fundamental que seja colocado como foco das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras. Essa leitura não pode ser realizada, simplesmente pelo prazer absoluto de ler. Portanto, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (Cosson, 2012, p. 23).

Ainda de acordo com Cosson (2012), o uso de obras e textos literários como estratégia educativa antecede, inclusive, a existência formal da escola e que esse uso assenta-se no ensino da língua nas escolas sobre dois propósitos: a literatura auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como forma culturalmente o estudante. O autor esclarece que o ensino de literatura na escola deve promover o letramento literário por meio de um ambiente escolar propício à exploração do texto literário através de leituras individuais e coletivas, além do cuidado na seleção dos textos, respeitando a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros no processo de escolha (COSSON 2012).

De certo, o texto literário favorece a criatividade e originalidade dos

alunos. De acordo com os PCNs,

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)

Os PCNs deixam claro que os textos literários compreendem uma linguagem artística e singular, e que esses textos não devem servir à análise gramatical da língua nem como ferramenta para ensinar valores morais e ideológicos.

Cosson (2012) destaca que as práticas dos projetos de leitura precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a mera leitura das obras, pois:

Ler é um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2012, p. 41).

Dessa forma, o leitor, o autor, o texto e o contexto devem ser igualmente reconhecidos como partes do processo de construção de sentido. Conceber a leitura a partir de questionamentos podem nortear esse processo interpretativo, pois “se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta” (COSSON, 2012, p. 41).

Por conseguinte, é do diálogo, entre elementos e objetos, que surgem as diferentes maneiras da leitura literária. Esses diversos modos de ler nos demonstram que a leitura literária não tem apenas uma trilha a ser seguida e, o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras, bem como pode ser realizado através de diferentes atividades de leitura e escrita (TOIGO, 2020).

Araújo (2011) defende que o uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro

momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e nesse processo elas vão criando sentidos e se tornando mais naturalmente usuárias da língua escrita.

Vale destacar a importância de o professor organizar um lugar na sala de aula que assegure às crianças o fácil acesso a várias obras literárias e que sejam inseridos eventos de leitura de vários gêneros, utilizando materiais escritos diversos, levando os alunos a terem contato com variadas obras. Esses elementos contribuem para desenvolver a construção de hábitos leitores e consequentemente a inserção na cultura letrada (COSSON, 2012).

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que o professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Todavia, elogiar o livro não é suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil; a intenção pode ser válida, mas elogios sem experiência não resolvem.

Todas essas práticas não são exclusivas da leitura literária. Cosson (2012) reitera que elas fazem parte do ato de ler nas mais diversas situações. Por conseguinte, devem estar presentes nos espaços de leitura, mas sozinhas não são suficientes para a promoção da leitura literária. Dessa forma, devem estar combinadas coerentemente para constituírem um programa de leitura, se tivermos o desejo de formar leitores literários.

Desse modo, a literatura possui a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Necessita, portanto, ocupar um lugar especial na sala de aula.

De acordo com Soares (2003) a literatura na escola suscita práticas de leitura na sala de aula voltadas para o letramento literário dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, envolvendo atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise.

Na perspectiva de Walty (2003), a relação literatura e escola pode ser estimulante, criativa e crítica, desde que o excesso de pragmatismo não comprometa a função estética do texto literário. Nesse sentido, o autor destaca que “ não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de

didatismo, a burocracia acoplada a regras, a normas rígidas e castradoras” (WALT, 2003, p.51).

Dessa forma, é necessário que a escola adote múltiplas formas de aproximação entre os alunos e o texto literário destacando, por exemplo o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural. E essa prática só será significativa, como diz Aguiar (2003, p.242), “ quando se faz com práticas desafiantes, tais como a oferta de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva, atividades com obras lidas que estimulem a participação, imaginação do leitor e aumentando a capacidade do leitor de perceber os jogos e as sutilezas do texto.

Portanto, a partir das reflexões expostas, considera-se inegável a importância do texto literário na sala de aula. Assim, se faz necessário que a escola privilegie a formação literária dos alunos através da leitura e de estratégias de ensino, e o professor deve assumir a posição de mediador, que conduz o processo de conhecimento, sabedoria e inspiração. Demonstrando assim, que a leitura só é legítima quando essa se faz presente de todo ciclo da vida escolar do aluno.

Sequência didática

No campo Educacional, entende-se que as Sequências Didáticas podem ser estruturadas de formas distintas, mas com alguns elementos em comum. Para Zabala (1998, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Ao tratar o tema Sequência Didática para estudos em Literatura, Cosson (2012, p.12) afirma que “o processo de letramento que se faz, via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também, e sobretudo, o uso de uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Desse modo, o autor propõe que as atividades das aulas de Literatura sejam planejadas no formato de Sequência Didática, quer como sequência básica ou expandida, que se ajuste aos interesses da comunidade de leitores, aos textos a serem trabalhados e ao ambiente educacional.

Nesse sentido, nossa proposta de sequência didática tem como base o modelo de sequência proposto por Cosson (2012). Em *Letramento literário: teoria e prática*, o autor destaca que não apenas a seleção do livro para trabalhar com a turma é importante, mas sim, sobretudo, o trabalho bem delineado com tal livro em sala de aula. Assim, para uma prática efetiva da leitura de textos literários em sala, faz-se necessário que o ponto de partida para a leitura seja algo que os alunos já conhecem e só depois se apresente algo que eles desconhecem.

Portanto, escolhemos o modelo de sequência básica, postulado por Cosson (2012), para inspirar o trabalho realizado com a turma do 4º ano. No entanto, como veremos a seguir, acreditamos que seja possível fazer uso desse modelo de sequência com diversos gêneros literários, ainda que sejam textos escritos em verso, como o gênero poema. Sendo assim, a sequência que apresentaremos a seguir não segue rigidamente os moldes da sequência de Cosson, visto que algumas adaptações foram necessárias por conta do perfil da turma.

A seguir, descreveremos as 04 (quatro) etapas que integraram a sequência didática, bem como a dinâmica de funcionamento que foi cuidadosamente pensada. Nosso propósito foi compartilhar a vivência criativa, lúdica e prazerosa do uso do texto literário com o gênero poema no espaço escolar e seus efeitos estéticos. Essas quatro etapas propostas por Cosson (2006) são apenas uma possibilidade de organizar uma sequência didática que tenha como prioridade a produção de sentidos e a reflexão sobre o fenômeno das múltiplas práticas de linguagem, corporificadas nos gêneros textuais.

Etapas 1:

A etapa inicial constituiu na escolha do gênero discursivo para o trabalho com a turma do 4º ano com o gênero poema. O primeiro contato com este texto se deu por meio de uma roda de conversa com os alunos. O objetivo desse momento foi motivar os alunos para a inserção no gênero poema, de forma descontraída.

Em outro momento, mais ainda integrado à etapa inicial, foi dado continuidade ao trabalho iniciado. Dessa forma, ambientamos a sala de aula, lendo poesias em um cenário que contribuísse para a fruição da imaginação das crianças. Dentre as obras disponibilizadas, as crianças tiveram acesso a alguns gêneros, como: conto, poesia, fábulas e cordel. Em

seguida, organizamos o grupo numa roda de conversa, a fim de resgatar os conhecimentos prévios deles acerca da poesia.

Etapa 2:

Na segunda etapa, foi realizada uma sondagem com os alunos sobre a estrutura do gênero poema, a fim de introduzir as noções necessárias sobre a estrutura e os suportes onde eles aparecem socialmente, já que nosso objetivo seria tanto trabalhar os aspectos formais (rima, métrica etc.) quanto os discursivos (escolha lexical, por exemplo). Sobre esse aspecto, Mendonça (2007) aponta para a relevância do trabalho com a forma na construção dos sentidos, sobretudo no que diz respeito à literatura.

Etapa 3:

Na terceira etapa, os alunos foram estimulados a produzir poemas com o tema intitulado: “Quando Crescer”. O tema foi pensado a partir do trabalho desenvolvido com o livro de Pedro Bandeira – “Por enquanto eu sou pequeno.” Entre os poemas produzidos, podemos citar uma aluna que afirmou que queria crescer para ajudar as pessoas. Também houve alguns que mostraram nos poemas que crescendo iriam conquistar coisas belas.

Etapa 4:

Por fim, aconteceu na última etapa a culminância das ações em sala de aula envolvendo o gênero poema com o “Sarau Literário”, momento que se deu com apresentações individuais dos alunos. Na atividade de socialização, os alunos apresentaram desenvoltura na exposição oral, cuidando da entonação da voz, dos gestos, enfim, vivenciaram, com muito entusiasmo. O resultado garantiu total participação e envolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais entendemos a relevância de fomentar um ambiente que incentive o aluno a construir os sentidos da leitura. Vimos, através de Cosson, o quanto é relevante investir nos vários modos de leitura de modo a ampliar criativamente e criticamente todo o processo. Compreendemos ser possível pensar em práticas pedagógicas diferenciadas a partir do gênero discursivo poema que, comumente, não costuma circular no ambiente da sala de aula de forma prazerosa, e sim com o foco no ensino da leitura. Cabe ao professor escolher o caminho que deseja seguir com seus alunos a

fim de que possa desenvolver a competência literária.

O trabalho com o gênero poema foi extremamente gratificante e prazeroso, tanto para nós, professoras e mediadoras, quanto para os alunos da turma do 4º ano, onde pudemos perceber a necessidade de planejar atividades para a aula que fossem mais atrativas, interessantes e que seduzissem os alunos, chamando-os à participação ativa na aula, distanciando-os do tradicionalismo das “aulas de poesia”. Por muitos anos, o uso do gênero poético na escola foi perpetuado como um texto literário pouco atrativo, o que não permitia o desenvolvimento do sentimento de prazer desses alunos pela leitura

Por fim, sabemos que é um desafio incrementar a leitura de textos literários na escola, que contemplem tanto os objetivos de aprendizagem para a formação da competência leitora, como também adotar estratégias nas quais as crianças possam experimentar as possibilidades criativas da linguagem de forma ativa e prazerosa

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**, São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), **a escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos**. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. In: **Literatura : ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson.—Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MACHADO, A. M., & MONTES, G. **Literatura infantil. Creación, censura y resistencia**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.

MEDONÇA, Márcia. **Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros.** In: SANTOS, C; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (orgs). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Isabel Maria Pinto. **Da poesia ao desenvolvimento da competência literária : propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.** Tese de doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2011.

SILVA, E. T. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In A. Evangelista; H. Brandão & M. Z. Machado (Eds.), **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ZILBERMAN, R. *Literatura infantil na escola*. 10. Ed.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DE UM CONSELHO ESCOLAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA¹

Aurea Barbosa Moreira²

Diego Barbosa Moreira³

Lúcio Costa de Andrade⁴

Ana Laura Barbosa de Oliveira⁵

INTRODUÇÃO

A história vem ensinando que as classes desfavorecidas podem lograr a hegemonia através de ações como distanciamento crítico da realidade, formação de sua autonomia, ação política, criando uma nova cultura e construção ativa de um outro projeto de democracia popular. Assim, para Abranches (2003), a democracia, para ser real e hegemônica, deve

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês e Educação Física. Graduanda em Teologia. Especialista em Educação Especial e inclusiva, neuro psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Física Escolar; Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). Profissão: Profissional de Educação Física. E-mail: aurea.bmoreira@hotmail.com.
 - 3 Analista de suporte. Graduado em Ciências da Computação. Especialista em Gestão em Tecnologia da Informação. Especialista em MBA em Gestão de projetos. E-mail: diegobmoreira@gmail.com.
 - 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profluciocosta@gmail.com.
 - 5 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT- Campus Olinda. Pedagoga / Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação Professora efetiva da rede Municipal de Olinda e Camaragibe. Atualmente é professora da UNINASSAU/ Caxangá, atuando no curso de licenciatura em Pedagogia. E-mail anasalamax@hotmail.com.

basear-se em outra forma popular de gestão, políticas públicas descentralizadas e participativas, incluindo a educação.

Na história das políticas de educação no Brasil, e, também, no Estado de Goiás, a gestão da educação democrática é um desenvolvimento recente no espaço de políticas. O Estado tem uma história marcada pelo desenvolvimento lento, especialmente na esfera social, por uma concentração de riqueza nas mãos de uma minoria e práticas autoritárias que inibem a ação dos educadores no avanço da conquista da escola democrática. Nesta realidade, a Constituição Federal como lei maior do país defende a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Na Carta Magna de 1988. No ensino público brasileiro, a gestão participativa é uma experiência relativamente nova e chegou com a proposta da gestão democrática, confirmada pela LDB, em 1996, e pelo Plano Nacional de Educação, em 2001. Nas escolas surgem os conselhos escolares e estes são espaços privilegiados para o processo de construção da democracia e cidadania, já que é função da escola formar o cidadão, ou seja, construir conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, ético e participativo (OZEIKA, 2015).

No entanto, coexiste com a presença de crianças e adolescentes nas ruas por falta de um número suficiente de escolas e a admissão de profissionais do governo para atender a essas demandas. Mas, de acordo com Jordana (2006), observa-se que em comparação com outros países, até mesmo da América-Latina, a história da educação tem uma gestão democrática mais forte e amadurecido, que se torna uma referência de grande significado para o desenvolvimento deste estudo.

Como em qualquer análise de conteúdo, cada um dos sujeitos e/ou instrumento investigado é tratado em profundidade; por isso, é possível imaginar que o resultado da análise temática pode ser apresentado de várias formas.⁶ No caso de o objeto da presente pesquisa foram incluídos textos escritos corroborados por alguns autores sobre essa temática. Isto quer dizer que é, consequentemente, uma abordagem de caráter de pesquisa exploratória. Também caracterizada por uma revisão da literatura

6 Foram realizadas pesquisas *in loco* com questionários entregues à professores, coordenadores, pais e alunos. Perguntas basicamente envolvendo a gestão democrática, a participação de pais e alunos e, sobretudo, alusivas ao conselho escolar da Escola Municipal Benedito Ottoni.

sobre os assuntos de participação da comunidade em geral da vida escolar, especialmente na comunidade pesquisada; fato este que infelizmente constata-se que é um problema em nosso país como um todo.

Nas palavras de Fleury (2006), desde a LDB de 1996 há um esforço para que a comunidade diminua a distância da vida escolar, porém isso não pode ser feito apenas com normas ou leis, mas uma mudança de cultura de nossa sociedade e cabe à escola e seus autores – nós professores, principalmente – diminuir essas distâncias. Por isso a importância dessa discussão. Uma vez que se constata que este problema de participação não é tão diferente do que acontece em outros lugares Brasil afora.

Levando em consideração os aspectos relacionados às práticas democráticas, o objetivo, portanto, é mais suscitar o debate envolvendo essa partição do conselho escolar da Escola Municipal Benedito Ottoni e, dessa forma, trazer à tona a importância de uma educação participativa. Democrática, assim.

Para entendimento da cidadania e democracia como prática essencial numa escola, tivemos como problema de pesquisa os seguintes elementos: como se dá, de fato, a participação de conselho escolar, pais e comunidade na vida escolar da escola estudada? Essa participação é satisfatória ou deficitária? Houve mudanças drásticas ou sutis desde a implementação do conselho escolar? E a eleição direta para os cargos de direção: é democrática, participativa? São estas as questões que pretendemos averiguar de forma básica.

Este trabalho se justifica na medida em que percebemos uma carência participativa de todos os atores na comunidade escolar. Compreendemos que tal debate será útil, tanto para o pesquisador (o qual melhora sua teoria sobre os aspectos democráticos na escola, melhorando também sua prática como educador), como também para a comunidade da Escola Municipal Benedito Ottoni, pois este pode interferir de forma mais elaborada e consciente da escola supracitada.

Para compreender a participação do conselho escolar na escola, faremos primeiramente uma apresentação das práticas escolares e participação de uma forma ampla; num segundo momento do trabalho de pesquisa bibliográfica analisaremos o conceito básico da gestão democrática e, por fim, como tópico final, apresentaremos e analisaremos a participação do

conselho escolar.

Esta revisão de literatura constitui uma excelente introdução para todos os outros tipos de pesquisa, além disso, se constitui uma primeira etapa necessária de todas elas, uma vez que este fornece os conhecimentos das investigações já existentes – teorias, hipóteses, experimentos, resultados, ferramentas e técnicas utilizadas – sobre o tema ou problema que o pesquisador pretende investigar ou resolver.

Para compreender a participação do conselho escolar e demais atores na escola pesquisada, procuramos fazer uma pesquisa de campo com professores, conselheiros escolares e professores como perguntas estruturadas. Acreditamos, enfim, que com tal pesquisa podemos compreender de uma forma mais clara sobre os conceitos estudados e tentar interferir de forma plena e inteligente na realidade que estamos inseridos.

DESENVOLVIMENTO

Práticas escolares e participação

De acordo com Jordana (2006), a situação da descentralização em países latino-americanos, como no Brasil, por exemplo, tem bons progressos, especialmente nas grandes políticas sociais de educação, pobreza, trabalho social e serviços de saúde e de saúde pública. Mas, no campo das políticas econômicas e regulatórias, o sistema político administrativo brasileiro segue mostrando a centralização de recursos, com uma participação ainda muito limitada às comunidades autônomas.

No âmbito da política de educação social se vê o compromisso de educadores e da sociedade em exercer o controle geral sobre os assuntos relativos, entre outros campos, para a gestão democrática da educação. Nessa situação há uma preocupação com a harmonia entre as leis de educação e sua eficácia na prática. Na verdade, é neste aspecto que se percebe que o lugar da criança é na escola e na família.

O tema aqui é trabalhado em um estudo de caso, de natureza qualitativa, que visa avaliar mudanças na Escola Municipal Benedito Ottoni, com a introdução do conselho escolar, analisando a sua eficácia com vista à construção de uma cultura democrática. Tal estudo é dado no campo da política educativa e toma como centralidade a comunicação interativa dos conselhos

escolares com a escola em sua totalidade. Neste campo específico, a fim de estudar a dinâmica da participação do conselho escolar da escola pública municipal, em sentido da construção de uma nova cultura democrática da escola da referida cidade e espaços públicos de educação.

A intenção da pesquisa foi o de introduzir novas questões na complexidade da prática na escola, em um esforço para reconhecer outros determinantes e tendências nesta área e definir linhas a estudar para ocasiões futuras.

O momento histórico da inclusão da gestão democrática da educação neste Estado está configurado por exigências internacionais de desenvolvimento, preconizadas por ideais neoliberais. Com base nesses requisitos, a educação até a década de 1970 se colocava pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, conceitos e valores – de acordo Frigotto (2000) – articulando as necessidades e interesses de diferentes classes e grupos sociais, foi reduzido em “economicismo” a um “simples fator de produção, o capital humano” (FRIGOTTO, 2000, p. 31).

Esta metamorfose só pode ser explicada no contexto das teorias de desenvolvimento. Nas palavras de Frigotto (2000, p. 40), “[...] a teoria do capital humano é uma área particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período.”

Neste âmbito, impulsionado pelo grande alcance deste desenvolvimento, o Estado brasileiro busca os ajustes necessários e na década de 1980, colocou em implementação as disposições da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. No que diz respeito à política de educação, a fim de atender às demandas de desenvolvimento, a diminuir no cenário nacional, os números fornecidos pelos indicadores de analfabetismo e desinformação social, em uma tentativa de tirar o país do *ranking* dos menos desenvolvidos.

O referencial teórico desta pesquisa foi estabelecido priorizando a apresentação sumária das categorias escolhidas como essencial para a cultura democrática. Este, por sua vez, consiste na redefinição da democracia, cidadania, cultura, participação e educação, que, como pauta Frigotto (2000), ainda traz as marcas de uma sociedade autoritária; além de uma longa tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos

ciclos de governos não democráticos. Infelizmente, o Brasil ainda mantém uma sociedade marcada pela hierarquia das relações sociais e privilégios que reproduzem a desigualdade, a exclusão social e a injustiça.

Com base na necessidade de inevitável configuração de categorias conceituais deste estudo, os acadêmicos de diferentes setores sociais reivindicam um modelo de gestão que permeia o Estado brasileiro e afim, está relacionada com a dominação cultural de uma minoria, que representa a classe econômica, jurídica, institucional, social e política sobre uma maioria. Neste sentido, é quase unânime entre os cientistas políticos que a constatação que o um dos principais problemas de desenvolvimento democrático é o de não ter uma tradição cívica de sua população, isto é, os assuntos públicos são outros e a preocupação da maioria da população, devido à formação histórica do país e sua configuração institucional.

De acordo com Vieira (2009), fundamentalmente essencial a nova direção política e cultural deste perfil foi a aplicação, a partir dos anos 1980, de mecanismos democráticos para as políticas sociais para a saúde, educação e serviços sociais, intimamente ligada à qualidade dos serviços públicos para a população. Entre eles, se destaca a legitimidade de conselhos de caráter deliberativos e/ou consultivos em matéria de políticas públicas em algumas áreas políticas, tais como escolas, e de mecanismos de eleição democrática para diretores pela comunidade escolar. Segundo Gadotti e Romão (1993), esta realização resultou da necessidade para elevar os índices que compõem o nível de desenvolvimento político e social do país em termos de produção, da economia e qualidade de serviços para a sociedade. Isto se deu a partir da defesa do princípio da descentralização política e administrativa, consideradas relevantes para a revitalização do processo democrático das políticas públicas.

Para Gadotti e Romão (1993) condição fundamental do processo de descentralização é a autonomia, que pode, em algum momento futuro, permitir à escola a autogestão, que muito é proclamada por esses educadores.

Tal exposto levou à formulação da hipótese ou conjectura acerca do objeto, que assim se resume: o conselho escolar da Escola Municipal Benedito Ottoni tem um grande desafio pela frente para estabelecer uma participação mais efetiva, a olhar para uma cultura democrática.

Gestão democrática

Além do estudo teórico sustentáculo da investigação, priorizamos a escolha da Escola Municipal Benedito Ottoni tem caracterizado o estudo de caso, cuja eleição foi com base em critérios heterogêneos, mas escolhida intencionalmente, em propósito de alcançar a diversidade de facetas necessárias para o máximo de detenção possível de informações e dados necessários para analisar o âmbito do presente estudo.

Para fundamentar o estudo, foi recorrido às obras bibliográficas de autores diversos, especialmente os brasileiros, que compõem a perspectiva de análise histórico-crítica, para integrarem a análise e a compreensão eficaz e reconstituição da realidade da educação no Brasil, o lançamento do processo de democratização da gestão, a percepção real do princípio da descentralização e participação, como uma compreensão adequada do conselho escolar e mecanismo de gestão da educação.

Para a investigação documental, foram analisados instrumentos de informação escritas – fontes secundárias – de caráter oficial, como as vigentes normativas: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996), a Constituição do Estado do Espírito Santo, o manual dos Conselhos Escolares do Estado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e documentos de fontes primárias como as atas dos Conselhos Escolares.

A pesquisa de campo consistiu em coleta de dados, interpretação e análise de entrevistas com membros dos segmentos do conselho escolar investigado; e observação das reuniões e os dados destas do conselho escolar realizados no período de dois meses.

Pode-se perceber, de início, pela observação de que se precisa melhorar a participação do conselho, mas falta ainda resultar em mudanças significativas rumo a uma nova cultura democrática, que está impulsionando a administração prática nas escolas estaduais, de acordo com a CF de 1988 e a LDB 1996, que é a gestão democrática do ensino público legítimo.

No meio a esta dinâmica, o conselho escolar ganha uma posição de centralidade obtida através de prerrogativas legais, que lhes dão autonomia para decidir sobre os rumos da escola: nas ações administrativas, financeira e pedagógica. Assim, o processo de construção deste trabalho incluiu a

recolha, interpretação, análise e resultados da investigação em foco.

O estudo em foco foi marcado por visitas à escola. O trabalho já começou com as datas de nomeação para as reuniões do conselho escolar e entrevista com os conselheiros.

Em entrevistas, a abordagem teve como prioridade os conselheiros dos quatro segmentos que compõem o conselho escolar (professores, estudantes, técnico-administrativos e pais de alunos), e se orientou por um roteiro com perguntas abertas, elaborado de acordo com indicadores representativos do princípio da participação.

Os entrevistados, quando questionados, falaram livremente e descontraídos, em seu conhecimento sobre o assunto. Apenas as questões cujas respostas foram dadas de forma errada, o investigador tentou reformular a pergunta. Foram considerados dois modelos de análise de conteúdo: uma primeira análise constante de dados conteúdo bibliográfico, apresentado pelo investigador no momento de refletir as questões através de uma leitura fiel da adição de novos textos consultados acrescentando conhecimento para o trabalho; e um segundo modelo de análise constante do conteúdo escrito de materiais textuais, como compilações de declarações de temas retirados de entrevistas e textos construídos no processo de investigação.

Tal como acontece com todas as análises de conteúdo de cada sujeito e / ou do instrumento investigado é tratado em profundidade; por isso é possível que os resultados desta análise temática possam ser apresentados em formas diferentes. No caso do objeto desta pesquisa foram incluídos textos escritos desde a direção dirigida para este estudo, tabelas numéricas e tabelas representadas pelo discurso dos entrevistados, a lista de codificação de entrevistados, entre outros.

Os dados mais significativos obtidos a partir da observação de reuniões foram analisados à luz dos fatos discutidos nestas reuniões e leituras críticas feitas no curso dos acontecimentos. Neste mesmo processo, com base na imagem real dos fatos, a investigação / observador fez uma crítica geral da detenção de certas atitudes comportamentais dos conselheiros.

O conteúdo na análise de documentos, conduzida através de um comentário em relatórios sobre as atas do conselho investigado.

Assim, durante a revisão de documentos, bem como livros e artigos necessários para compreender as relações que se destacam no complexo

sistema de ensino, a prioridade foi revisar as atas do conselho escolar da escola no decurso de dois meses de reuniões.

A participação do conselho escolar da Escola Municipal José Alves Vila Nova

No município de Goiânia cabe a Secretaria Municipal de Educação formular a política educacional e administrar o Sistema Educacional do Município. Na estrutura da SME, existe uma subsecretaria que tem como função coordenar o acompanhamento, o planejamento e o desenvolvimento dos projetos prioritários da secretaria, bem como coordenar e supervisionar as ações relativas à administração do Sistema Educacional do município, nos impedimentos do titular da pasta; participar do estabelecimento das políticas e diretrizes em atendimento aos objetivos governamentais e integrar as ações das diferentes áreas ou unidades.

As escolas como em muitas as escolas públicas do município visam o atendimento a população em geral, mas na sua maioria, os alunos são de classe médio-baixa, e classe baixa.

Segundo a diretora da escola “a participação dos pais na vida escolar tem se intensificado, graças a uma maior aproximação da escola com a comunidade como um todo”.

Um dos professores participantes do conselho escolar afirmou que “a escola costuma promover apresentações teatrais, nas quais atuam os próprios alunos, e essas apresentações são abertas ao público como forma de aproximar cada vez mais a comunidade da vida escolar”. Afirmou, ainda, que: “a escola coloca também à disposição da comunidade sua biblioteca e quadra de esportes”.

O Conselho Escolar foi implantado em 2001. De acordo com a atual diretora, este conselho veio “fortalecer as parcerias já firmadas com os pais, alunos, professores e representantes da comunidade, onde todos desempenham um papel importante para assegurar que toda a comunidade seja envolvida em todas as decisões importantes tomadas pela escola”.

Porém, de acordo com as observações in loco, entrevista e consulta de atas, percebe-se que a participação efetiva dos pais na vida escolar dos alunos da Escola Municipal Benedito Ottoni fica a desejar. Infelizmente a escola não conta com o efetivo conselho escolar.

A participação e tomada de decisão dos pais no conselho escolar só surgem mais intensa nas ocasiões em que se versa de dificuldades disciplinares dos educandos concernentes a decisões de repressão e expulsão. Para grosso modo das pessoas, a competência do órgão colegiado se reduz às dificuldades disciplinares.

A eficaz e popular participação dos pais na escola precisaria se promulgar através de deliberações acentuadas do conselho escolar para a comunidade escolar, tais como sugere Tébar (2013): preparação do projeto político-pedagógico; alocação dos recursos; avaliação; etc. Porém, o que se constata é que as reuniões – pouco participativa – quase que se restringem, como aludimos antes, às dificuldades que envolvem disciplina dos estudantes.

O estudo e abordagem a todos os instrumentos de coleta de dados. Partimos de um pressuposto defendido sobre democracia e participação segundo Paro (2004, p. 18) que diz que:

Esse fenômeno mostra-se particularmente sério quando atentamos para o comportamento de pessoas que, de uma forma ou de outra, se convenceram, um dia, da importância da democracia, mas, ao depararem com as dificuldades da prática, foram adotando paulatinamente atitudes cada vez mais distantes do discurso democrático, acomodando-se a elas, mas sem renunciar ao antigo discurso liberal, que acaba servindo tão-somente como uma espécie de escudo a evitar que revejam criticamente seu comportamento.

Os estudos relacionados sobre educação, participação, democracia e cidadania aqui levaram às seguintes deduções e análises:

- Houve algumas mudanças na gestão da escola após o implante do conselho escolar e o processo de eleição direta de diretores, uma vez que, mesmo sob a influência de vários fatores, surgem sinais de algumas conquistas tímidas, em relação às decisões tomadas na escola, no âmbito político-educativo.

- A democracia, para a maioria dos conselheiros, é um conceito emergente e a construção de gestão democrática nas escolas está incluída em um movimento que se agita para frente e para trás de acordo com o ritmo e a influência de vários fatores e pela ação de sujeitos políticos envolvidos.

- A gestão democrática da educação na escola foi legitimada pela institucionalização de mecanismos democráticos – eleição do conselho municipal de educação e gestores – que representam diferentes segmentos da

comunidade em defesa da educação pública, produzindo alterações significativas no comportamento dos processos educacionais, consolidados pela conquista do direito de participar na comunidade escolar na definição do sentido da escola.

- A escola está a cumprir uma das suas responsabilidades específicas pela LDB, o artigo 12, parágrafo VI: a articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, de acordo com o artigo 14 da mesma LDB, que reitera esta afirmação, definindo que “os sistemas de ensino devem ser estabelecidos as normas [próprias de cada sistema] para o desenvolvimento da gestão democrática” (BRASIL, 1996, p. 52).

- Mudanças sutis são observadas na gestão da escola pesquisada com a participação do conselho escolar, com vista a consolidar a prática democrática; não causando um impacto significativo que denote um salto qualitativo na história do novo conselho como mentores da cultura democrática e participativa.

- Na escola estudada, é possível notar uma realidade em que a democracia mostra sinais de uma prática política que está se consolidando, baseado em relações horizontais, contribuindo para a formação política dos sujeitos sociais em torno da comunidade escolar.

- A democratização da escola, através do conselho escolar está em processo de aprendizagem eclipsando as mudanças sutis na passagem fluxo da cultura da não participação nos espaços públicos, onde a frequência dos clichês no âmbito da democratização da sociedade, repleta de muitas manifestações significativas como: “não participo”, “não tenho nenhuma abertura para ele”, “não tenho tempo para participar”, “não sei como funciona este conselho escolar” ou até “não conheço e não sei da existência de um conselho escolar”, etc. Mostrando, dessa forma, a falta de importância, negligência e falta de compromisso com a educação.

É possível observar a evidência de uma participação sistemática – mesmo que de forma bastante tímida – do conselho escolar, mais ou menos comprometido com a escola, o que representa uma mudança gradual no nível de propriedade de seu espaço pelos representantes dos quatros segmentos da comunidade escolar, onde a gestão democrática é de fato que os educadores não dispensam.

Em seguida, procedeu a uma comparação entre os resultados e as hipóteses ou respostas esperadas para o problema desta investigação, que está previsto que:

A realidade do sistema educacional brasileira demonstra e reforça a ideia de Abranches (2003) de que a democracia e a participação são colocadas em um jogo ideológico, que é projetado para negar a diferença, ocultar as questões políticas e oferecer uma imagem da comunidade ilusória como uma referência no estado. Assim, a democracia ainda segue situando-se no campo formal e não real, e ideologia se põe a serviço da dominação social e política dos indivíduos, caracterizados como algo que é feito em várias áreas particulares, tais como o Estado. “A democracia é construída de forma diferenciada em cada escola, pelas pessoas de ação e sua cultura”. (ABRANCHES, 2003, p. 42).

O conselho escolar ainda não exerceu as suas funções de acordo com a sua natureza – a de deliberação, aconselhamento e regulação e supervisão – com os princípios da educação democrática, confirmando a hipótese de Tébar (2013) de que é um grande desafio que o conselho escolar que é uma área semeada por uma cultura conservadora de valores autoritários e área clientelista tenha, em curto prazo, um interesse dirigido para cultura democrática. Na verdade, a realidade mostra uma clara diferença entre o espírito democrático da lei e práticas cotidianas de escolas.

Existe uma imitada capacidade política por parte dos conselheiros para participar em decisões de caráter pedagógico, gestão administrativas escolares e financeiros, com base na falta de conhecimento sobre gestão democrática e seus fundamentos jurídicos, bem como a falta de uma cultura de participação e o entendimento emergente de seus papéis e funções.

Portanto, o essencial é que a escola conheça seus conflitos e demonstre o interesse em mudar a cultura internalizada, pois é através da mudança do estado de ameaça ou inquietação com o estabelecido contexto escolar que resulta a possibilidade de romper com o tradicional, para a construção uma nova cultura de gestão participativa.

Tivemos ao longo da história, uma tradição de gestão de cunho fortemente centralizador. Trata-se de uma herança que se instala desde os primórdios da colônia, passando pelo Império, até as diferentes formas de organização da república. A centralização está tão

entranhada na base da organização do sistema educacional brasileiro, quanto no interior da própria escola. Sua expressão se dá sob diferentes matizes – desde as formas autoritárias de convivência à mecanismos rígidos de controle burocrático dos tempos de trabalho e organização das relações de ensino- aprendizagem. Assim numa cadeia interminável de relações de controle, a centralização marca as relações entre órgãos de administração do sistema nas diferentes esferas do poder público (união, estados e municípios), assim como aquelas entre estes e as escolas (VIEIRA: 2001, p 142).

Neste sentido, a escola pode ter um papel transformador. Gramsci (2000) deposita na escola o papel para organizar os intelectuais formar uma nova cultura. Para o filósofo, o principal papel dos intelectuais é a formação de uma nova moral e uma nova cultura, que pode ser entendida também como uma contra hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descrições apresentadas retratam uma visão da capacidade participativa do conselho escolar, para além da fase de desenvolvimento em que se encontra como um mentor, em fase embrionária, as estratégias para a criação de um clima escolar participativo com as características de uma cultura democrática.

Mas, transformações em enriquecimento, geram novas maneiras de viver, de entender o mundo ou para trabalhar, e isso nos força a rever, adaptar e modernizar os nossos caminhos meditar a educação. Nesse sentido, é possível considerar a necessidade introduzir ações para a gestão de uma educação capaz de superar esta forma histórica da hegemonia e dar lugar a uma nova cultura democrática, concebida a partir da reflexão crítica coletiva, em uma perspectiva dialética. Este desafio é possível através da formação continuada de escola, estudos de investigação e o desenvolvimento de critérios claros de acesso à participação dos segmentos do conselho escolar, de modo que, em conjunto, se construa a identidade da unidade escolar por meio de uma prática que vai além da visão do senso comum de que a escola mantém e é guiada por uma visão de mundo acrítica, casual e desagregada da realidade.

É imperativo que esse planejamento esteja comprometido com a preparação de propostas, projetos, ações e estratégias voltadas para a

formação sócio pedagógica de profissionais, a fim de dar qualidade à educação, formação de conselheiros e treinamento à comunidade escolar para uma consciente participação sociopolítica, crítica e cidadã.

Neste sentido, a escola deve orientar-se através da metodologia de trabalho coletivo e interdisciplinar e por passos metodológicos – não necessariamente sequências -, pensados de acordo com os objetivos que são concebidos para a construção de uma nova cultura para a educação e para as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: Espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N 9394/96)**. Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

FLEURY, Sônia (Org.). **Democracia, Descentralização e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 200.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Município educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OZEIKA, Margareth. **A contribuição do conselho escolar na gestão da escola**. SEDUC MT, 2015. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-contribuicao-do-conselho-escolar-na-gestao-da-esco-1>> Acesso em: 13 mai. 2020.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

TÉBAR, Pedro. **A Gestão Escolar**: uma proposta intercultural. Cadernos de Educação Intercultural. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Escola**: função social, gestão e política educacional. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NO ENSINO REMOTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS¹

Márcia Laina da Luz Silveira²

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, a qual foi caracterizada como uma pandemia e resultou no fechamento das instituições de ensino. Diante desse cenário, imposto pelas medidas de distanciamento social, a Educação a Distância (EAD) ocupou um lugar de destaque nas discussões entre educadores.

Apesar da EAD não ser uma inovação recente, muitas instituições não estavam preparadas para continuar o ensino por meio das plataformas digitais. A inserção dessa modalidade de ensino, de forma emergencial, tornou-se um desafio para alunos e professores e nem todos os usuários se adaptaram a ela. É oportuno destacar que a utilização das tecnologias é uma consequência da contemporaneidade e pode resultar em um processo de ensino-aprendizagem mais criativo e eficiente.

Nesse contexto, é importante buscar formas alternativas nas quais os alunos possam participar e aprender no seu próprio ritmo e interesse, aproveitando os recursos do tempo em que vivemos. A utilização das metodologias ativas pode proporcionar um envolvimento maior do aluno e

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Doutoranda em Educação (UFU); Mestra em Inovação Tecnológica (UFTM); Especialista em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão (Claretiano – Centro Universitário); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (CEFORES/UFTM). E-mail: mlainaluz@yahoo.com.br.

potencializar a aprendizagem.

Diante de tantas mudanças na sociedade, a educação formal encontra-se em reflexão: como evoluir para continuar a ser relevante e fazer todos aprenderem com competência, de forma a construir seus projetos de vida e conviver uns com os outros? É necessário rever os processos organizacionais do plano de estudos, os métodos, os tempos e as salas de aula (MORAN, 2015).

Como aponta Moran (2015, p.2), a escola tradicional, que privilegia métodos de transmissão de informações pelos professores, não faz mais sentido na era digital em que vivemos. É necessário romper com o ensino tradicional e inserir o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, através da inserção de métodos ativos.

Nessa perspectiva de inovação e transformação no cenário educacional, a EAD cresce em ritmo acelerado no Brasil e é definida nos documentos oficiais como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Segundo Pena e Soares (2021), houve um aumento na demanda pelo curso superior na modalidade EAD de 17,6% do ano de 2016 para 2017, chegando a 1,8 milhão nesse ano, representando 21,2% das matrículas de todo o ensino superior. Diante da expansão dessa modalidade, com métodos pedagógicos que instigam a prática docente, as metodologias ativas têm ocupado um lugar em evidência nas discussões das práticas pedagógicas que garantam autonomia e protagonismo do aluno através das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs.

Diante desse debate, é inequívoco que os professores precisam acompanhar as transformações da atual sociedade e buscar a especializar-se nessa modalidade de ensino em crescente expansão. A EAD é uma modalidade de ensino democrática que pode servir de estratégia para a expansão da educação, mas que também exige inovação, infraestrutura e apoio pedagógico. Valente (2014) destaca a contribuição das TICs para a EAD:

A EAD pode utilizar abordagens pedagógicas que exploram os

verdadeiros potenciais que as TICs oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor–aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para uma educação dificilmente implantada em ações estritamente presenciais (VALENTE, 2014, p. 147).

O tema deste artigo é o uso das metodologias ativas, amplamente utilizadas na EAD e que passaram a ser utilizadas no ensino remoto adotado pelas instituições de ensino durante o período de suspensão das atividades presenciais.

A importância deste tema justifica-se pelas inúmeras publicações encontradas no período do estudo sobre as metodologias ativas na EAD e, mais recentemente, sobre o seu emprego no ensino remoto. Estas publicações abordam definição de metodologias ativas, tipos mais utilizados, aplicações nas modalidades EAD, presencial e ensino remoto. Desta maneira, este estudo vem contribuir com a educação brasileira.

Desta forma, o objetivo geral deste artigo é mapear a literatura especializada sobre o uso de metodologias ativas na educação a distância e no ensino remoto, ocorrido devido ao isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, como ferramenta potencializadora da aprendizagem e, a partir disso, responder a seguinte questão: é possível afirmar que as metodologias ativas são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem satisfatório no Ensino a Distância? E no ensino remoto? De que forma? Quais seus pontos fracos?

Quanto à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo, baseada em levantamento procedente de artigos científicos, livros, dissertações e teses disponibilizados no Google Acadêmico, utilizando-se como filtro as publicações em língua portuguesa no período de 2015 a 2021.

As buscas nas bases de dados foram realizadas por meio dos descritores: “metodologias ativas”; “educação a distância”, “metodologias ativas e educação a distância”, “metodologias ativas e ensino remoto”.

DESENVOLVIMENTO

O ensino-aprendizagem e as metodologias ativas

A concepção pedagógica de aprendizagem pela ação não é recente

e Moran (2017) menciona teóricos históricos como Dewey, Freinet, Freire, Rogers, Bruner, Piaget e Vygotsky, entre outros, que de formas diferentes – ao longo do século XX – enfatizavam um método de aprendizado mais ativo e um rompimento com a metodologia tradicional. O ideário da escola nova retira o professor do centro do processo de ensino-aprendizagem e coloca o aluno como protagonista, assim como a proposta das metodologias ativas. Embasado no pensamento de Dewey, Daros (2018) afirma:

[...] o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, cabendo ao professor apresentar os conteúdos na forma de questões ou problemas, e não dar de antemão respostas ou soluções prontas. A ideia é criar condições para que o aluno possa raciocinar e elaborar os conceitos que, posteriormente, irá confrontar com o conhecimento sistematizado (DAROS, 2018, p. 35).

A aprendizagem ativa requer práticas de aprender fazendo, aliada com a reflexão e a orientação de bons mediadores/professores. Moran (2018), salienta que as metodologias ativas se expressam na forma de explorar o mundo de maneira crítico-reflexiva, de apontar caminhos e soluções e pela visão empreendedora dos alunos. É preciso tempo e dedicação dos envolvidos, domínio tecnológico, atitude colaborativa e planejamento.

A busca por uma nova concepção de ensino nos leva a pensar numa aprendizagem sólida que permita abordar criticamente as transformações da atual sociedade da informação (CAMARGOS e DAROS, 2018). Os estudantes do século XXI fazem parte da sociedade do conhecimento e, por esse motivo, é necessário refletir sobre uma mudança de postura, por parte dos professores, que deixam de ser os detentores do saber para ocupar a posição de mediadores e promotores do processo de aprendizagem.

Entretanto, Bacich e Moran (2018) afirmam que não basta inserir as tecnologias digitais através das metodologias ativas. Sendo assim, é preciso que o aluno assuma “uma postura mais ativa, resolvendo problemas e projetos como meio de explicitar seus conhecimentos e com isso permitir a intervenção efetiva do professor, auxiliando o processo de construção do conhecimento” (ALMEIDA e VALENTE, 2011, p. 77).

O conceito de metodologias ativas é abrangente e pode englobar desde a aprendizagem baseada em problemas, problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por pares, método do caso, sala

de aula invertida, e outros (FONSECA e MATTAR NETO, 2017).

Bacich (2018) afirma que, apesar dos professores possuírem pouca experiência para utilizar as TICs em práticas pedagógicas, ainda assim, recorrem aos recursos digitais nos processos de ensino.

No Brasil, a pesquisa TIC Educação, cuja última versão, referente ao ano de 2014, foi publicada no início de 2015, indica que 96% dos 1.770 professores entrevistados utilizam recursos digitais para preparar suas aulas e para produzir atividades para os estudantes, a maioria por motivação própria. Porém, mais da metade desses professores afirma que falta preparação para a utilização das TDIC como recursos pedagógicos (BACICH, 2018, p. 130).

A utilização de tecnologias digitais no ensino não ocorre de um momento para o outro, mas sim de forma gradativa, em etapas, até que o professor adquira uma postura crítica e criativa em sua atuação, de forma a integrar as tecnologias digitais em sua própria prática. As etapas de integração das tecnologias às práticas pedagógicas são: exposição, adoção, adaptação, apropriação. Somente após vencida essas etapas é que “tem início um processo denominado inovação, em que a criatividade passa a ser a tônica e espera-se que a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas seja ainda mais evidente e eficiente para a aprendizagem dos alunos” (BACICH, 2018, p. 131).

Educação a distância e metodologias ativas

o termo EAD é multiforme em diferentes países e o conceito também não é hegemônico entre os diversos autores. Para Maia e Mattar (2007), a EAD é uma modalidade de educação em que os professores e os alunos estão separados no tempo e no espaço; ela é planejada por uma instituição de ensino com o apoio de professores tutores e mediada pela tecnologia de comunicação.

Para Moran (2002, p.1) EAD é:

[...] ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

É neste contexto que a educação a distância se apresenta como uma opção válida, a partir do momento que a internet se difundiu e o acesso às Tecnologias Digitais de Comunicação permitiu o ingresso de novos segmentos sociais no mundo acadêmico. Entretanto, a evolução alcançada não significa necessariamente o desenvolvimento pedagógico. É necessário que não ocorra a simples transferência do modelo tradicional para o meio digital.

Na contemporaneidade, a EAD tem sido uma das principais ferramentas de aproximação entre as TICs e as novas formas de fazer educação. Nesse contexto, a autonomia do aprendiz é fundamental, sendo que sua disposição para aprender e a forma como o conhecimento é disponibilizado e mediado nos Ambientes Virtuais Aprendizagem (AVA) são fatores relevantes no processo. Nesse modo pedagógico, com o propósito de utilizar as metodologias ativas, os processos de mediação, interatividade e dialogicidade ocorrem de várias maneiras, mas sempre afastando o foco do ensinar e concentrando na aprendizagem do aluno (OLIVEIRA et al., 2015).

Desta forma, destaca-se o uso das metodologias ativas como uma prática pedagógica transformadora e de qualidade para ser utilizada na EAD. Para tanto, são necessários tutores qualificados e com habilidades para atuarem na mediação do conhecimento. No entanto, há muitos professores que acham difícil usar as metodologias ativas devido à sua formação inicial tradicional. Nesse ponto, um treinamento adequado é imprescindível para superar essa dificuldade (SANTOS et al., 2020).

As metodologias ativas no ensino remoto

o ensino remoto é uma modalidade de ensino mediada pelas tecnologias, mas não deve ser tratado como sinônimo de EAD³, conforme expresso por Garcia et al. (2020).

Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de

3 Apesar de EAD não ser sinônimo de Ensino Remoto, neste estudo foram selecionados trabalhos de alguns autores que utilizam a expressão “EAD” para caracterizar o Ensino Remoto.

ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (GARCIA et al., 2020, p.5).

O ensino remoto se fez imprescindível durante o isolamento social provocado pela pandemia covid-19, que ordenou o fechamento de todos os negócios não essenciais e a suspensão do ensino presencial em todas as modalidades de ensino. No entanto, apresenta vantagens e desvantagens quando comparado ao ensino tradicional.

As vantagens referidas por Miranda e Martins (2021) são:

[...] flexibilização dos locais e horários de estudo; diminuição do gasto com deslocamento; alternativa aos alunos de áreas distantes que tem dificuldade de se deslocar até a escola do ensino básico; possibilidade de equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional; abrangência de uma maior quantidade de alunos; o aluno adota seu próprio ritmo de estudo; as aulas ficam salvas e podem ser reprisadas (MIRANDA e MARTINS, 2021, p.81).

Por outro lado, os mesmos autores elencam as desvantagens desse ensino:

[...] o ensino online não é democrático; nem todos os alunos possuem acesso à computadores e redes de internet; professores despreparados para o ensino remoto; dificuldade de adaptação às ferramentas digitais; limitação da socialização do aluno; maior disciplina e organização por parte dos alunos; maiores custos de implantação; alto nível de desistência; jornadas de trabalho mais extensas para os professores; pais e responsáveis assumiram o papel dos professores; escola básica presencial garante a alimentação dos alunos carentes; qualidade inferior ao ensino presencial (MIRANDA e MARTINS, 2021, p. 81).

Nos últimos anos, principalmente em 2020, em função da pandemia covid-19 e das consequentes medidas de isolamento social, a EAD e o uso das TICs na educação adquiriram ainda mais notoriedade e discussão no meio acadêmico. As instituições de ensino de diversos países, como o Brasil, viam na modalidade uma possibilidade de garantir a continuidade dos estudos nas escolas e universidades que paralisavam o ano letivo (BLANCO e LACERDA, 2021). No entanto, essas transformações geraram aflição e, ao mesmo tempo, evidenciaram oportunidades, conforme destacam Rêgo, Garcia Tulia e Garcia Tania (2020):

Na educação as mudanças cursam com incertezas, dúvidas, angústias e, por outro lado, nos mostram janelas de oportunidades com o desenvolvimento de competências na docência, com a necessidade de inovação nos arranjos educacionais e organizacionais e, mais fortemente, com a exigência de respostas rápidas para o ensino e para o engajamento dos alunos (RÊGO; GARCIA, Tulia; GARCIA, Tania, 2020, p.5).

O isolamento social surpreendeu alunos e professores com essa mudança repentina no sistema educacional. Os professores estavam despreparados para utilizar as tecnologias amplamente utilizadas no ensino a distância e, a maioria deles, não estava treinada ou educada para ministrar aulas *online*. Além disso, o fato nem todos os alunos terem acesso a computadores de qualidade e internet, o que contribui para aumentar a desigualdade social. Assim, para que o ensino a distância seja eficaz durante uma pandemia, as escolas precisam se adaptar e desenvolver estratégias de ensino que permitam ensinar e aprender da mesma forma (MIRANDA e MARTINS, 2021). Portanto,

O COVID-19 forçou a criatividade dos professores para a transmissão de uma educação de qualidade, através da utilização das metodologias ativas. As metodologias aplicadas na EAD promovem uma aprendizagem significativa, tornando o aluno sujeito de sua própria aprendizagem, enquanto o professor age apenas como orientador (MIRANDA e MARTINS, 2021, p.81).

Para Rêgo, Garcia Tulia e Garcia Tania (2020), é possível, no ensino remoto, desenvolver uma educação que interligue a tecnologia a um ensino mais humano e, conseqüentemente, à transformação social, além de proporcionar uma prática pedagógica estruturada e articular o desenvolvimento de habilidades de colaboração, comunicação, criticidade e criatividade. Neste contexto, as autoras destacam que:

[...] a aplicação de metodologias ativas nas diferentes áreas de conhecimento para engajamento dos alunos no ensino remoto visa possibilitar o envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem, para ler, escrever, perguntar, discutir ou para a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos (RÊGO; GARCIA, Tulia; GARCIA, Tania, 2020, p.8).

Desse modo, a aprendizagem ativa ocorre quando os alunos interagem com o assunto que aprenderam, debatendo, questionando, ouvindo

e ensinando, estimulados a adquirirem conhecimento, ao invés de atuarem meramente como receptivos do conhecimento do professor (RÊGO; GARCIA, Tulia; GARCIA, Tania, 2020).

Ao pesquisar a literatura sobre métodos ativos no ensino, modalidades híbridas e a distância, constatamos que, além de suas valiosas contribuições para o processo ensino-aprendizagem, existem problemas que devem ser superados. Dentre os fatores que dificultam a utilização desses métodos por professores, destacamos a seguir os quatro mais comuns apontados pelo estudo realizado por Blanco e Lacerda (2021), que são: ausência de autonomia discente; fragilidade da formação docente em estratégias pedagógicas e metodologias ativas para a EAD; fragilidades no domínio das TICs por parte de discentes e docentes; condição socioeconômica dos alunos e sua relação com o acesso às TICs.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de se conhecer as peculiaridades sociais, econômicas e culturais dos alunos de um curso a distância ou na adoção emergencial do ensino remoto. Essa responsabilidade é, sobretudo, daqueles que avaliam periodicamente o perfil dos alunos para a elaboração das estratégias/metodologias ativas que facilitem o aprendizado e atendam às suas necessidades específicas. Nesse ponto, mudanças são sugeridas, que vão desde a linguagem do material do curso para torná-lo acessível e dialógico, até mudanças técnicas no *layout* e *design*. Pavimentar e mostrar o caminho ao aluno para ajudá-lo, se necessário, é uma das formas, por meio da mediação, de movê-lo para a autonomia no processo de ensino-aprendizagem (BLANCO e LACERDA, 2021).

Assim, ressalta-se que “seja no ensino remoto, seja na EaD, o ambiente virtual não garante, automaticamente, o uso de metodologias ativas, nem a autonomia e/ou engajamento dos alunos, cabendo ao professor aplicar uma didática e pedagogia que as possibilite” (RÊGO; GARCIA, Tulia; GARCIA, Tania, 2020, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou mapear a literatura especializada sobre o uso de metodologias ativas na educação a distância e no ensino remoto, ocorrido devido ao isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, como

ferramenta potencializadora da aprendizagem. Os principais pontos destacados, de forma geral, foram o processo de ensino-aprendizagem através da utilização das metodologias ativas e o uso delas na EAD e no ensino remoto.

Respondendo à questão de pesquisa proposta neste estudo, podemos inferir que as metodologias ativas são capazes de promover o processo um ensino-aprendizagem satisfatório nos cursos à distância, mas são necessários tutores qualificados e com habilidades para atuarem na mediação do conhecimento. A utilização de tecnologias digitais no ensino não ocorre de um momento para o outro, mas sim de forma gradativa.

No entanto, no ensino remoto os desafios para o uso das metodologias ativas podem ser ainda maiores, como a falta de autonomia discente e dificuldades no acesso ou no domínio das TICs. É importante destacar que a utilização das tecnologias é uma consequência da contemporaneidade. Os professores e as instituições de ensino precisam acompanhar as transformações da atual sociedade e buscar especializar-se. As metodologias ativas podem facilitar o aprendizado e atender as necessidades específicas dos alunos.

Esse estudo chama a atenção para as dificuldades impostas pela pandemia, sobretudo na área da educação, em que professores e alunos enfrentaram desafios para efetivar o ensino-aprendizagem através das plataformas digitais e o uso das TICs. Por conseguinte, o ensino remoto chegou sem avisar e a utilização das metodologias ativas foi vista como uma oportunidade para a inserção de uma educação questionadora, onde o aluno se torna protagonista no processo de ensino-aprendizagem, mas que necessita, para um bom funcionamento, de profissionais preparados, além de inovação, infraestrutura e apoio pedagógico adequados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] /. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BACICH, L; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] /. –

Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BLANCO, F. S.; LACERDA, L. C. P. Por uma expansão da EAD acompanhada das metodologias ativas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, V2, 2021. <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.517>.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMO-TO%20EMERGENCIAL_2.pdf. Acesso em: 17 maio de 2022.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MIRANDA, F.M.; MARTINS, V. L. O uso de metodologias ativas como ferramenta capaz de potencializar a aprendizagem significativa na educação a distância em tempos de pandemia. In: SILVEIRA, J. L. (Org.) In: **Educação na Pandemia do Covid-19: Desafios, Adaptações e Prática Docente**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 134 p.: il. Disponível: <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/235>. Acesso em: 17 out. 2021.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> >. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível

em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 13 abri 2021.

____. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, ano X, 2017 – eca.usp.br, n. 19. p. 11-13.

____. Metodologia ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BAC-ICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018. 239 p.

OLIVEIRA, L. R.; CAVALCANTE, L. E.; SILVA, A. S. R.; ROLIM, R. M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as tecnologias digitais de informação e comunicação. In: VÁZ-QUEZ, J. Z.; JIMÉNEZ, R. S.; MORENO, M. A. G. (Coords.). (Org.). **Desafios e oportunidades para a formação e atuação do profissional da informação na era digital**. 1ed. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18159/1/2015_capliv_1roliveiralecavalcanteasrsilvar-mrolim.pdf . Acesso em: 17 out. 2021.

PENA, N.; SOARES, A.L.R. Evolução da educação a distância no brasil e a importância das metodologias ativas na mediação pedagógica. **Revista Educação**. v.16, n.1, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4150-14860-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

RÊGO, M. C. F. D., GARCIA, T. F. M., & GARCIA, T. C. M. (2020). **Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. UFRN: SEDIS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32002/1/EnsinoRemotoEmergencialEstrat%c3%a9gias_REGO_2020.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, A. P. S.; SILVA, V. A.; JORGE, W. J.; COSTA, M. L. F. Aproximações entre metodologias ativas, TICs e educação a distância. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 6, n. 1, jan./jul (2020).

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p.141–166, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 10 out. 2021.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA DA COVID-19¹

Abraão Danziger de Matos²

INTRODUÇÃO

No mês de fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, mas o primeiro caso registrado no mundo se deu no dia 31 de dezembro de 2019, na China. Devido ao seu rápido contágio e disseminação, os números de casos confirmados cresceram exponencialmente, o que fez com que o governo federal decretasse medidas de enfrentamento diante da emergência de saúde pública, no dia 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). Dentre as medidas adotadas, estão a recomendação de isolamento social e a suspensão das aulas presenciais tanto na rede pública quanto na rede privada, bem como em todas as etapas e modalidades da educação.

Por causa dessas medidas, que são tão importantes neste cenário pandêmico e que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), são as melhores alternativas para conter a disseminação do vírus (BRASIL, 2020), a educação brasileira tem enfrentado graves problemas e empecilhos para garantir o direito a educação a todas as pessoas. Enquanto de um lado se tem amplo acesso às tecnologias e à internet por parte das classes mais altas, por outro lado as classes mais baixas sofrem com a falta de recursos tecnológicos e a falta de acesso à internet, mas também com o desemprego ou subemprego (empregos informais e em condições precárias).

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela necessidade de pensar

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

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

na educação como um direito de todos e não de determinados grupos sociais com condições financeiras mais elevadas do que as condições de outros grupos. Também é preciso refletir sobre os esforços do Estado para garantir esse direito através de plataformas de ensino, distribuição de materiais pedagógicos, planos de internet, aparelhos eletrônicos e outras medidas que têm sido tomadas. Porém, cabe ressaltar que essas medidas não alcançaram (e não alcançam) todas as pessoas que precisam e que o acesso dos educandos está muito menor do que o esperado pelas secretarias de educação. Com isso, torna-se possível inferir que a evasão e o fracasso escolar têm permeado as escolas públicas brasileiras e, por consequência, a grande maioria dos estudantes brasileiros.

A partir deste cenário, surgem algumas questões que norteiam a pesquisa que pauta este artigo, como: a serviço de quem está o ensino remoto durante a pandemia? Como garantir o direito à educação para todas as pessoas? De que forma a pandemia realça as desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao acesso, permanência e qualidade da educação? Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender a educação como direito fundamental, de natureza social, e as consequências da pandemia da Covid-19 no que diz respeito a garantia desse direito, bem como as medidas implementadas pelo Estado, por meio dos governos estaduais e municipais, para tentar garantir o acesso à educação em tempos de isolamento social e vigência das aulas on-line.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa – por considerar as especificidades do homem como sujeito – e de caráter exploratório, por procurar realizar um levantamento de “informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 76), utilizou-se da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Severino (2013), a pesquisa bibliográfica:

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 76).

Por sua vez, na pesquisa documental, de acordo com o exposto pelo mesmo autor, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2013, p. 76).

A escolha da metodologia se justifica por meio do que Oliveira (1998) afirma ao dizer que “buscar fundamento nos autores expressivos que semearam o terreno para nós e que, fortalecidos por essa empreitada, cada qual possa ser também seu próprio teórico e seu próprio metodólogo” (OLIVEIRA, 1998, p. 18), sendo assim, de grande importância para a formação dos sujeitos pesquisadores e para a consistência teórica da pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

A educação como direito

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), portanto, os direitos fundamentais dispostos na Carta Magna devem ser garantidos a todas as pessoas da sociedade. Primeiramente, torna-se necessário elucidar quais são as diferenças entre os direitos estabelecidos na Constituição quanto à sua natureza. Os direitos fundamentais estão divididos em gerações, sendo que a primeira geração engloba os direitos relacionados a ideia de liberdade individual (a abstenção do Estado necessária). A segunda geração de direitos fundamentais está associada a ideia de igualdade, ou seja, se referem a necessidade de atuação do Estado para garantir que todos tenham os mesmos direitos sociais, econômicos e culturais. Já a terceira geração de direitos se associa a concepção de solidariedade e faz referência aos patrimônios da humanidade, como por exemplo: o meio ambiente.

Entre os direitos sociais, de segunda geração, está o direito à educação, previsto no artigo 6º da Carta Magna, juntamente com os direitos “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). No seu artigo 205º, a Constituição Federal de 1988 ainda assegura que “a educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seu artigo 2º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2020, p. 8). Isso significa dizer que a educação não acontece só nos ambientes formais, isto é, nas instituições de ensino, mas em todos os espaços sociais em que se dá a própria vida humana.

A Carta Magna impõe, para que o ensino seja ministrado, alguns princípios para serem seguidos, são eles:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/96 acrescenta a estes princípios, em seu artigo 3º, que;

o respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020, p. 9).

Para garantir este direito, a Carta Magna ainda determina, em seu artigo 208º, que o dever do Estado deve ser cumprido de modo a garantir a

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Não se pode deixar de destacar que quando se trata da educação de crianças e adolescentes, o dever do Estado é ainda mais importante. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.069/1990, em seu artigo 3º, “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990), isto é, pessoas de 0 a 18 anos também possuem os direitos fundamentais previstos na Carta Magna. Em seu artigo 4º, o ECA estabelece como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos” (BRASIL, 1996) fundamentais das crianças e adolescentes. Além disso, o ECA também determina, no artigo 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1996).

Então, com base no exposto, é possível inferir que o direito à educação se constitui como um direito fundamental, de natureza social, e que é dever tanto do Estado quanto da família assegurar o acesso e a permanência de todas as pessoas, em especial as crianças e adolescentes, na escola. Porém, não se pode negar que a pandemia da Covid-19 impõe obstáculos para a garantia deste direito, pelo fato de a frequência ao ambiente escolar trazer riscos à saúde das pessoas e, por consequência, afetar a garantia de outro direito fundamental: a vida.

Mas, afinal, qual direito é mais importante? Entende-se que, ao se tratar de direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, não existe uma hierarquia de direitos e, com base no cenário atual, conter a disseminação do vírus é de suma importância para garantir tanto o direito à vida quanto o próprio direito à educação. Acredita-se que é papel do Estado,

dada a sua responsabilidade de garantir o direito a educação, propor políticas públicas que possibilitem esse acesso e permanência de todas as pessoas nas escolas.

Hofling (2001) colabora para esse entendimento ao dizer que políticas públicas podem ser:

compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOFLING, 2001, p. 31) [grifos da autora].

A autora ainda complementa afirmando que as políticas públicas relacionadas à educação são formas de atuação do Estado, com o objetivo de contribuir para a manutenção das relações sociais dispostas em uma determinada estrutura social (HOFLING, 2001).

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HOFLING, 2001, p. 39).

Dessa forma, significa dizer que é necessário que as políticas públicas educacionais sejam constituídas com a participação de toda a sociedade, convergindo, assim, com os princípios da Gestão Democrática, para a garantia do direito à educação e do direito à vida. Cada instituição de ensino está inserida em determinado contexto histórico, geográfico, social, econômico e cultural, portanto, é de suma importância que essas especificidades sejam consideradas no momento de elaborar e efetivar as políticas públicas educacionais.

As concepções que norteiam a formação humana e políticas públicas, tornam-se de suma importância no paradigma da construção da cidadania através do meio educacional, onde o desenvolvimento do contexto auxilia para apresentar a educação não apenas como um método de

aprendizagem, mas como um meio de aprimorar e melhorar o cidadão de modo geral perante a sociedade.

A educação se volta para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes de seu papel social, direitos e deveres, a educação é a porta de entrada para a percepção de que para alcançar melhores condições de vida é preciso primeiro compreender as condições da vida em sociedade.

Em relação às potencialidades da educação na formação humana é possível perceber uma disparidade em relação aos desejos sociais, onde a cidadania produz uma igualdade a todos e a sociedade economicamente falando produz outros interesses. Assim sendo, têm-se uma disparidade entre a aplicação de educação e formação da cidadania humana para todos, onde as políticas públicas se dão através de movimentos que buscam espaço para os menos favorecidos, é possível observar que dentro desta luta de ideais para a formação da cidadania se percebe que a cada indivíduo recebe as informações de forma diferente, e que cada um possui seus objetivos e seus anseios pela felicidade.

Dessa forma ao utilizar a educação como meio de formação humana é preciso caminhar em uma linha tênue sobre o que é capacidade de ser cidadão e fazer com que este perceba a necessidade de saber impor também os seus desejos, fazendo-se valer as conjecturas das políticas públicas, sem permitir que o seu pensamento seja controlado pelos desejos do Estado.

A educação é o ponto chave para que o desenvolvimento reflexivo e de conhecimento pela busca do fim das desigualdades sociais, comprovando assim a formação pautada na busca pelo reconhecimento de todos como verdadeiros cidadãos.

No Brasil, os excelentes esforços para se estabelecer e absorver os direitos humanos e da cidadania existe uma mescla de movimentos cívicos históricos. Neste sentido a educação entra como uma mediadora na formação do cidadão e prepara este para atuar dentro de um Estado Democrático de Direito.

Os desafios do ensino remoto

Ante o exposto e na realidade social brasileira, é possível inferir que são muitos os desafios para garantir o acesso dos educandos à

educação, mesmo antes da pandemia estes desafios já estavam impostos. Corroborando com o pensamento de Hofling (2001) quando aponta que;

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HOFLING, 2001, p. 40).

Assim, Silva e Sousa (2020) também contribuem para este entendimento quando afirmam que entre os desafios para a escola pública durante a pandemia e o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) é possível também destacar o fato de “que poucas instituições de ensino público detêm infraestrutura tecnológica adequada para o ensino a distância, principalmente em áreas rurais onde o acesso à internet é dificultado e limitado” (SILVA; SOUSA, 2020, p. 967).

No estado de São Paulo, em março deste ano, a educação foi transformada em um serviço essencial, o que autorizou o retorno das aulas presenciais. Porém, devido ao alto índice de casos confirmados e mortes em decorrência da Covid-19, em meados do mês de abril, as atividades pedagógicas foram suspensas novamente (BIMBATI, 2021). Para o segundo semestre, cada instituição de ensino definirá sua capacidade e se irá retornar as aulas presenciais, de acordo com o divulgado em entrevista coletiva do governador do estado (BIMBATI, 2021). Dentre as preocupações para a garantia dos direitos fundamentais à vida e à educação, a decisão do estado de São Paulo de passar a responsabilidade para cada instituição de ensino decidir sua capacidade de atendimento para aulas presenciais de acordo com as suas especificidades causa grandes incertezas. Afinal, conforme já mencionado, as escolas públicas estão em desvantagem quanto aos recursos financeiros, tecnológicos e, inclusive, humanos.

Seja aula presencial ou, em tempos de pandemia, aula on-line, os pais/responsáveis, o Poder Público, as escolas e os professores, devem levar em conta que a educação universal e igualitária deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos desenvolvam suas habilidades segundo suas características e necessidades de aprendizagem (SILVA; SOUSA, 2020, p. 974).

Dessa forma, para compreender a importância de garantir o direito à

educação a todas as pessoas da sociedade, acredita-se na necessidade de ressaltar que a educação contribui significativamente para a emancipação dos sujeitos e que seu papel é promover o desenvolvimento integral dos educandos.

Conforme disserta Dermeval Saviani (2011), a educação se constitui pelo “ato de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13), e nesse processo de humanização que se desenvolve a autonomia e o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade social, histórica e estrutural tem se aprofundado nos últimos anos, e houve uma grande progressão com o período da pandemia do Covid-19, que acabou deixando muitas pessoas em situação de pobreza e desigualdade social. Isso mostra o quanto é importante e urgente a aplicação efetiva de políticas públicas para garantir o desenvolvimento da sociedade e os direitos constitucionais, como o acesso à educação. Os números quanto a desigualdade social demandam que alguma medida seja tomada para que as pessoas possam ter seus direitos garantidos. De acordo com o estudo da FGV, a pobreza e a desigualdade social tiveram um aumento significativo até o segundo trimestre de 2018, sendo 23,3 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, com rendimentos abaixo de R\$ 232 por mês. (FGV SOCIAL, 2018).

A educação é um direito garantido por lei, sendo que todos deveriam ter acesso a esse benefício de forma equivalente. Porém, infelizmente o país vive um cenário de muita desigualdade social e uma boa parcela da população se encontra em situação de pobreza. Por conta disso, e pela má distribuição de recursos por parte do governo, muitas pessoas não possuem acesso a esse direito da forma como deveria. A partir do momento em que há barreiras de acesso à educação, aumentam muitos problemas que podem repercutir em toda a sociedade, como o desemprego, a criminalidade, discriminação, dentre outros, que só pioram os quadros de desigualdade social no país.

Diante do exposto, na tentativa de responder a problematização que norteou o processo de pesquisa deste artigo, pode-se inferir que, durante o

período da pandemia da Covid-19, que estabeleceu a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino brasileiras, garantir o direito fundamental à educação tem sido um grande desafio para o Estado. Isso porque as desigualdades sociais têm se acentuado neste período na sociedade brasileira, devido ao desemprego ou subemprego (empregos informais e precarizados) que aumentou devido ao fechamento do comércio e de diferentes fontes de renda da população.

É possível perceber que a dicotomia entre a realidade das classes mais elevadas, que possuem condições financeiras e materiais de ter acesso à educação remota e até mesmo, e a realidade das classes mais baixas, que além de não possuir esse acesso à internet e a aparelhos tecnológicos ainda enfrentam outros problemas de natureza econômica. Porém, é dever e responsabilidade do Estado garantir o acesso à educação de todas as pessoas, em especial, daquelas que não possuem condições para garantir esse direito por si mesmas.

Também é importante considerar que a educação libertadora ou a educação emancipadora possuem um papel importante para quebrar os paradigmas impostos pela divisão social do trabalho e pela dinâmica da sociedade capitalista, pois com o desenvolvimento da ação e reflexão crítica é possível promover o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos educandos e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Portanto, a falta de acesso à educação gera muitos problemas à população que agrava ainda mais a desigualdade social no país, que já é um fator que atrapalha o acesso à educação. Então, é de extrema importância o papel que o governo pode realizar implementando políticas públicas adequadas, eficientes e abrangente a todos, para assim, contribuir com a sociedade e com a educação.

Mas para tanto, é preciso envolver toda a sociedade nos processos educacionais e isso pode ser possível por meio da gestão democrática, por permitir a participação da comunidade escolar (professores, diretores e demais funcionários da escola, estudantes, familiares de estudantes e sociedade em geral) nos processos decisórios, construindo, desta forma, uma educação feita pelos seus próprios sujeitos, e não uma educação feita para o controle social e para a perpetuação de uma hegemonia estabelecida. Afinal, ninguém se educa sozinho e ninguém educa ninguém, todos se educam simultaneamente mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- BIMBATI, Ana Paula. **Volta às aulas presenciais nas escolas de São Paulo**: tire suas dúvidas. Uol Notícias, São Paulo, publicado em 14 abr. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/10/retorno-presencial-das-aulas-em-sp-tire-suas-duvidas.htm> Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 07 jul. 2021.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 07 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 07 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13-979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> Acesso em: 07 jul. de 2021.
- FGV SOCIAL. **Desigualdade de impactos trabalhistas na pandemia. 2021**. Disponível em: <<https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-desigualdade-de-impactos-trabalhistas-na-pandemia>>. Acesso em 11 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2021.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p. 17-28.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. [Livro eletrônico] 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

CAPÍTULO 9

A PANDEMIA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O COTIDIANO ESCOLAR EM PERNAMBUCO¹

Helmano de Andrade Ramos²

INTRODUÇÃO

(...) não vejo nada difícil, o ensino de hoje em dia está uma merda, os alunos são obrigados a fazer coisas nas escolas que não são nossa responsabilidade, mas nunca pensei em desistir³.

A definição da educação escolar básica acima, segundo a escola tradicional, entendida por Circe Bittencourt (1989, p. 223: 253), deveria punir os alunos pela falta de educação demonstrada, seja no seu comportamento seja nas suas palavras. Ao contrário, conforme a autora, a teoria crítico-pedagógica busca estimular os alunos a colocarem seus problemas imediatos, a exemplo das necessidades que os fazem deixar de estudar.

Deste modo, o período de pandemia de COVID-19 (desde março 2020), ainda que não apresente estudos conclusivos acerca do retorno ou evasão escolar dos alunos, pode ser composto por uma sólida base teórica a respeito da evasão escolar no Brasil. O que, por sua vez, comparada às pesquisas feitas nos serviços e com o público norte-americano, detalham por dados estatísticos as causas da evasão escolar e, que, parece nos tocar, enquanto realidade chamada por Dulcinéa Morin (2008) de vida escolar

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPEB e doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. Atualmente, é professor da rede estadual de ensino no Estado de Pernambuco. E-mail. helmanoandrade@yahoo.com.br.

3 Questionário número 46, respondido não, pelo estudante do primeiro ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

acidentada, cujos problemas atravessam a pandemia, e, podem ser localizados na região da Mata Norte pernambucana, na cidade de Condado.

É claro que, o problema da evasão escolar tem origem anterior à pandemia, então, além da iniciativa de localizar as pessoas evadidas, durante o fechamento das escolas, no retorno às aulas, os professores do primeiro e do segundo ano de uma escola de referência no Ensino Médio no Estado de Pernambuco, no dia 06 de agosto de 2021, aplicaram o questionário a 52 alunos. Que, responderam a seguinte pergunta: Quem já pensou em desistir dos estudos, por quê? – Essa simples questão, a despeito da resposta superficial, demonstrou na prática, que: Embora a maioria dos alunos nunca tenha pensado em desistir dos estudos⁴, havia um alto número de quase 35% dos alunos, que pensaram em deixar de estudar.

Apesar da resposta dos alunos está dimensionada entre sim ou não, a confiança conquistada pelos professores com a substituição do nome do aluno pelo número da sua resposta no questionário, os deixaram seguros para falarem do que mais importa; os motivos da sua opção, pois, como verificado anteriormente, ainda que não pense em desistir dos estudos, para alguns, não faltam motivos. Assim, demos início à pesquisa com a maioria dos alunos, que não pensam em desistir⁵, pois veem no estudo, a única perspectiva de um futuro melhor, bem como, a baixa referência ao tempo de pandemia como causa da evasão escolar. Paradoxalmente, a constatação da gravidade do impacto psicológico da pandemia nos estudantes, principalmente, para aqueles que perderam familiares ou parentes⁶.

Perspectiva em que os questionados admitem: “Sem os estudos não somos nada”⁷. Ao mesmo tempo, reconhecem o período de dificuldade que os fazem desistir, incluindo os chamados órfãos da COVID:

Diante das dificuldades de estudar no meio da pandemia, pensei nessa possibilidade para sentir um peso e acumulações de atividade o meu psicológico não estava dando conta, mas persisti e, ainda

4 Com o número total de 34 alunos.

5 O que dá cerca de 35% de média.

6 Pelo menos uma aluna, que desde a morte da mãe, por COVID-19, teve a sua trajetória escolar acidentada.

7 Questionário número 50, respondido não, pelo estudante do primeiro ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

hoje estou aqui, tentando vencer na vida através dos estudos⁸.

O efeito psicológico causado pela pandemia nos alunos da escola deu espaço para a maioria das iniciativas de prevenção à evasão escolar no Ensino Médio, concentrado naqueles atrasados nas conquistas pedagógicas, expressas em comportamento agressivo e resultados avaliativos, abaixo da série em que está matriculado. Da perspectiva teórica, para a abordagem prática, Laplante (2014) interpretou os dados coletados por Stegelin (2004)⁹, em que apontou a alfabetização incompleta como a principal causa da evasão escolar. Nele, considera que as intervenções mais importantes poderiam ser reduzidas no Ensino Médio, se já fosse completa a alfabetização na Educação Fundamental. Que, nos Estados Unidos, dá um retorno sete vezes maior aos custos associados aos problemas da evasão escolar.

Ainda que, alguns alunos coloquem o período de pandemia como causa do pensamento de desistir de estudar, a COVID-19 não pode ser considerada a causa principal para a evasão escolar, mesmo no período de pandemia. Já que a evasão escolar é um fenômeno anterior, e pelo que pensamos, encontra-se na escola e na família. Nesses termos, as causas que fizeram os alunos da escola pesquisada, pensarem em deixar de estudar, foram: defasagem de aprendizado, necessidade de trabalhar, transtornos psicológicos, preconceito racial e/ou sexual, bullying, doença ou deficiência.

Porque eu morava em Recife e trabalhava e tinha uma carga horária muito grande e não estava estudando muito bem, mas também foi falta de interesse da minha parte, quando pensei e decidi voltar, para focar nos estudos e ser alguém e ter conhecimento¹⁰.

Paralelamente, pela análise de Laplante (2014, p. 437), revelamos os problemas, pelos quais os alunos evadidos têm menor possibilidade de encontrar estabilidade financeira, através do trabalho. E, com isso, maiores chances de dependerem do governo, de envolvimento com crimes violentos (como autor ou vítima), de contraírem vícios em álcool e drogas, consequentemente, de ficarem doentes no sistema público e, finalmente, manterem

8 Questionário número 3, respondido sim, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

9 LAPLANTE In DORE, ARAÚJO & MENDES; 2014, p. 445.

10 Questionário número 10, respondido sim, pelo estudante do segundo ano D da Escola de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

uma expectativa de vida que chega a 10 (dez) anos de diferença, entre os que concluem e os que não concluem a Educação Básica. Sem falar na gravidez na adolescência, que afasta metade das alunas de sala de aula.

Pela mesma teoria, o estudo longitudinal de Campbell (2002)¹¹, com os dados da *Rede Nacional de Prevenção à Evasão Escolar dos Estados Unidos*, apontou que os estudantes em situação de risco, que receberam atendimento educacional na infância, obtiveram resultados avaliativos mais altos, frequentaram mais a escola e tiveram redução na gravidez na adolescência e no uso de drogas. Assim, a autora concluiu que: reduzir o número de jovens que abandonam a escola é lhes dar a melhor formação escolar possível, desde o início de sua vida.

DESENVOLVIMENTO

Perspectiva teórica

Ao interpretar os dados de diversas pesquisas sobre evasão escolar na educação pública norte-americana, Laplante (2014, p. 437: 439), a colocou como uma coleção de tragédias individuais, que fazem o Estado da Educação dos Estados Unidos da América. E, a partir disso, pretendeu explicar aquilo que denominou de epidemia da evasão escolar no país, esclarecendo seus motivos e descrevendo formas de sucesso na elevação dos índices de conclusão do Ensino Médio.

Ela apontou que cada aluno desistente do Ensino Médio tem razões diferentes para abandonar a escola: Alguns se esforçam, atingem um bom desempenho, mesmo assim, são obrigados a deixar de estudar, basicamente, pela necessidade de trabalhar, para ajudar ou sustentar a família. Segundo Laplante (2014, p. 441), outros, simplesmente ficaram para trás pedagogicamente, quando na apresentação das dificuldades, deixam de frequentar as aulas, por bullying e preconceitos sexuais e/ou raciais, por fugirem ou fazerem parte de gangues criminosas, por doença ou deficiência etc. Enquanto para as moças, sabidamente, a gravidez é o motivo que as fazem abandonar a escola, ou seja, estudantes com filhos têm maior probabilidade de deixar de estudar.

11 LAPLANTE In DORE, ARAÚJO & MENDES; 2014, p. 446.

Com dados estatísticos do *San Francisco Chronicle* (2010)¹², Laplante (2014) demonstrou que a relação dos alunos que não querem continuar na escola tradicional, aumenta suas probabilidades de estarem futuramente: Desempregados, empobrecidos ou dependentes da assistência social. Concluiu que, os alunos evadidos têm menor possibilidade de encontrarem trabalho em profissões que lhes ofereça auxílio, ao mesmo tempo, maior probabilidade de sofrerem problemas de saúde, de se tornarem abstêmios, criminosos, presos ou de serem assassinados. Além do custo nos cuidados com a saúde dos evadidos, que é mais que o dobro do que com aqueles, que concluem os estudos, cujo volume é transferido aos contribuintes, uma vez que a maioria não possui plano de saúde.

No mesmo ano, Laplante utilizou os dados do *Aliance for Excelent Education* (2010), para demonstrar que entre os alunos evadidos, há menor chance da realização profissional e de abrirem seus próprios negócios. Ao passo que, diminui a possibilidade da realização pessoal, com a aquisição de casa e carro próprio. Nesse contexto, a autora salientou que Carnevale (2011), já apontava que a renda dos alunos que concluem o Ensino Médio é quase o dobro da renda dos alunos evadidos, e quase o triplo, entre os estudantes que concluem o Ensino Superior.

Por último, se de um lado, Laplante (2014) interpretou os dados da pesquisa de Waldfogel (2005), para afirmar que, as estudantes que são mães no Ensino Médio têm probabilidade 50% maior de dependência de assistência alimentar. Por outro, relembrou que os custos para a sociedade em serviços sociais, prisão e saúde de todos os alunos evadidos, faz com que, a conclusão do Ensino Médio tenha sua contribuição tributária líquida, na qual, Olshansky (2012) ratificou:

Essa diferença seria ainda maior se os formados do ensino médio não tivessem uma expectativa de vida significativamente maior e mais saudável do que os evadidos: mais de 10 anos em alguns grupos demográficos, de acordo com alguns estudos (LAPLANTE, 2014, p. 440).

Antes de sugerir alternativas para a evasão escolar no Ensino Médio das escolas americanas, Laplante (2014) recuperou Strauss (2011), por quem, é necessário reconhecer que os Estados Unidos não conseguiram

12 LAPLANTE In DORE, ARAÚJO & MENDES; 2014, *passim*.

atingir a meta estipulada pelo presidente Barack Obama, de 90% de conclusão do Ensino Médio, até 2020. Independentemente, para o autor, a própria meta do presidente, já aceitava uma em cada dez crianças sem concluir a Educação Básica, ou seja, as duas câmaras dos Estados Unidos (Senado e Congresso), com os dois principais partidos, votaram em 2001, durante a reforma educacional: ‘Nenhuma criança será deixada para trás’ (LAPLANTE, 2014, p. 442), atualmente, centenas de milhares evadem à escola, todos os anos.

Mais que estímulo à prevenção da evasão escolar, Shummer & Duckenfield (2004) apresentam os lugares de apoio a programas de aprendizagem ativa, que dentro das comunidades, estimulem os jovens a ajudarem os outros e a si próprios. A experiência com os serviços comunitários, incentiva as comunidades a aumentarem as oportunidades de ensino e aprendizagem, na perspectiva do orgulho de ser útil. Sobretudo, por Kirby (2001), os professores da escola pesquisada acreditam que é a intervenção dos pais, o fundamento para a redução da deficiência pedagógica, do trabalho infanto-juvenil e da gravidez na adolescência.

Ao lado da intervenção dos pais, a experiência e o preparo dos professores, considerada por Fetler (2001), pretende estimular os jovens ao aperfeiçoamento técnico, cujo impacto das conquistas atingem os alunos, reduzindo as taxas de evasão escolar. Nesse sentido, Shannon & Blysm (2005) ressaltaram que, não basta professores eficientes em suas áreas de especialização, a escola precisa de competências específicas, ‘compreender a complexidade da evasão escolar, inclui conhecer formas de identificar alunos em situação de risco e os princípios pedagógicos envolvidos no atendimento às diversas necessidades dos estudantes’ (LAPLANTE: 2014, p. 450).

Neles, os funcionários se especializam em estudantes de risco, onde qualquer empreendimento, seja um programa robusto, ou uma simples iniciativa, é válida na recuperação dos alunos evadidos. Onde o aprendizado ativo, definido por Gardner (2011), envolve estratégias de ensino e aprendizado que mobilizam e estimulam os estudantes à apreensão do conteúdo tradicional, levando em consideração seus estilos e preferências: Música, arte, relações interpessoais, sociais e conhecimento de mundo.

Como área de conhecimento recente, o estudo das formas de recuperação dos alunos evadidos, com frequência, é objeto de questionamento

e interpretações, entre as quais, não existe consenso das práticas e programas alinhados aos princípios. Nesse ponto, o *Alternative Accountability Policy Forum* (2012) debateu as dificuldades em “recrutar, reter, envolver, educar e formar alunos” (LAPLANTE: 2014, p. 453). Foi essa dificuldade, que Singer (2013) levou aos representantes dos programas de recuperação de estudantes evadidos, visando se unirem para denunciar os órgãos administrativos, responsáveis pela aplicação de investimentos, prestação de contas e avaliação da Educação Básica americana, relativas aos problemas da alfabetização incompleta, no Ensino Fundamental, e da evasão escolar, no Ensino Médio.

No Brasil, o desenvolvimento profissional para a recuperação dos alunos evadidos é um campo novo, em que a teoria crítico-pedagógica voltada às práticas de ensino está evoluindo, através das pesquisas feitas com os alunos, antes de evadirem. Sendo assim, capaz de redefinir a motivação e o entusiasmo, necessário aos programas de conteúdo que serão apresentados e avaliados por representantes de diversas categorias profissionais da sociedade civil. Neles, o recrutamento, a rematrícula e a renovação são compromissos contra as causas da evasão escolar: dificuldades pedagógicas, necessidade de trabalhar, transtornos psicológicos, gravidez na adolescência, bullying, preconceito (racial e sexual) e participação em grupos criminosos.

A despeito das diversas causas para a evasão escolar, os programas de sucesso na recuperação dos alunos evadidos perceberam a dificuldade em localizar e se comunicar, visando trazê-los de volta à escola. Então, a primeira abordagem tem que ser eficiente em localizar e se comunicar com os estudantes evadidos, sempre que possível, pleiteando o compromisso com a conclusão da Educação Básica e, conseqüentemente, com o seu futuro, abstração que mantém a maioria dos alunos da rede pública, dentro da escola.

Abordagem prática

A experiência com jovens do Ensino Médio da educação da rede pública na Mata Norte do Estado de Pernambuco indica que a evasão escolar ocorre com menor frequência no Ensino Fundamental, devido à participação familiar, a estrutura pedagógica por ciclos, a reprovação por dependência, e principalmente, por ser o Ensino Médio, o momento em que os jovens

apresentam à escola os seus problemas pessoais e pedagógicos acumulados, na forma de conduta diferenciada, especialmente no comportamento, e particularmente, nos resultados. Diante disso, o trabalho prático surgiu da inquietação dos professores do Ensino Médio da escola de referência com as trajetórias escolares acidentadas, analisadas na teoria por Laplante (2014), e na prática, experimentadas por Marun (2008), cuja justificativa, encontramos para pesquisar os motivos que levam à evasão escolar.

Com base na indagação sobre os alunos que já haviam pensado ou não em desistir dos estudos, e o porquê da escolha, aplicamos um questionário para ser rapidamente respondido por quatro turmas¹³: uma do primeiro e três do segundo ano, da escola pública do Estado de Pernambuco. Através do qual, em tempos de pandemia, os professores poderiam identificar a tempo, os jovens prestes a abandonar os estudos. Proposição prática, cuja perspectiva teórica, nos aproximou da realidade da evasão escolar brasileira:

(...) o farão sem qualquer tipo de pronunciamento dos responsáveis pelo processo educativo. Porém, não é menos comum vê-los retornar à instituição da mesma forma que a deixaram, sem justificativas plausíveis para a sua ausência temporária (MARUN, 2008, p. 15).

Pela sua experiência, a professora complementa que, mais notória é a ausência dos jovens, por pouco tempo, ou por prolongados períodos, o que aumenta a dificuldade de aprendizagem. Com isso, aumenta também, as chances de evasão escolar. Por outro lado, dificulta a possibilidade de retorno à escola, expresso no questionário: “Nada me prende, a escola pode ser muito tóxica às vezes”¹⁴.

A ideia é observar os estudantes a par da dificuldade de aprendizado dentro da escola, e a necessidade de trabalhar, fora dela, que faz com que, mais comumente, o aluno seja levado a tentar, e desistir uma segunda vez, e outras, tendo a característica de aumentar o tempo de evasão e diminuir os dias de frequência escolar. Em que pese a existência da dificuldade de aprendizado e a necessidade de trabalhar, são os problemas psicológicos que afligem a maior parte dos estudantes, ao que um deles se refere: “Pensei em desistir por conta da ansiedade, ela me fez ter vários

13 Segundos anos: A, C e D e, primeiro ano B.

14 Questionário número 38, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

pensamentos negativos de que eu não iria conseguir”¹⁵.

Da maioria dos alunos que disseram nunca pensar em desistir de frequentar a escola, a maior parte informou pelo estudo, ter uma perspectiva para o futuro, sendo entre esses, o entendimento que mais completa o pensamento dos alunos:

Porque eu entendo que só o estudo é o caminho para o nosso futuro. Portanto, nunca passou pela minha cabeça em desistir dos estudos, pois lá na frente, eu vou encontrar dificuldade no mercado de trabalho¹⁶.

Ao contrário da fala, cabe ressaltar que as chances dentre os alunos evadidos conseguirem empregos com plano de saúde, ou terem seus próprios negócios, diminuí, quanto mais cedo evadem à escola, assim como aumentam suas chances de dependerem de assistência governamental para sobreviverem.

Pela sua íntima relação com o trabalho, com a renda e com a vida futura de cada um dos alunos, formou-se uma espécie de resposta-pronta entre alguns deles, sintetizada assim: “Eu nunca pensei em desistir, porque hoje em dia já está difícil de arrumar emprego com o Ensino Médio completo, imagina sem. Por isso, nunca pensei em desistir”¹⁷. Da perspectiva de futuro e do medo dessa abstração, destacamos a insegurança em relação ao que fazer e a crise da incerteza, que causa aos estudantes: “Definir o meu futuro sendo assim, mantendo até as mínimas motivações”¹⁸, que lhe serve para encontrar propósito na escola, posta a barreira pedagógica, na qual outro aluno completa¹⁹: “Eu penso que é minha única garantia de

15 Questionário número 6, respondido sim, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

16 Questionário número 35, respondido não, pelo estudante do segundo ano A da Escola de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

17 Questionário número 43, respondido não, pelo estudante do primeiro ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

18 Questionário número 1, respondido não, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

19 Nessa perspectiva outras respostas se assemelharam: “Preciso dele para ter um futuro” (motivo do questionário número 2, com resposta não, referente a um aluno do segundo ano, turma D). “Porque eu quero um futuro melhor” (motivo do questionário número 18, com resposta não, referente a um aluno do segundo ano, turma D). “Porque gosto de estudar para ter um futuro melhor” (motivo do questionário

ter um bom futuro”²⁰.

A abstração e a incerteza do futuro aproximam-se de alunos que pensam no estudo como perspectiva, mas que o torna cada vez mais concreto, na medida em que sabem o que querem, conforme apresentado: “Por diversos motivos, um deles é que todos os sonhos que quero realizar, é através dos meus estudos”²¹. Motivação que dá acesso também, a um tipo de aluno que acredita na importância da escola, mas que não sabe o que quer no futuro profissional, tanto que apresenta: “O estudo é uma coisa que precisamos para o nosso futuro para o meu futuro. Isso é um dos meus pensamentos é melhor sofrer estudando do que se arrepender no futuro”²². A ideia de colocar o par, o aluno e o que o fez pensar ou não em desistir de estudar, demonstra o problema para a maioria dos estudantes, tornar o futuro algo concreto: “Porque se eu desistisse, não vou poder ter o que planejo no futuro”²³.

Apesar da dificuldade em materializar o futuro, em apenas um caso, o estudante informou; só querer concluir o Ensino Médio, localmente chamado de se formar. Talvez, o discurso de alguns professores contra a ideia da formação com a conclusão do Ensino Médio, fez o aluno não mais responder como antes, para se formar, mas: “Para terminar os estudos logo”²⁴. A dificuldade que, por vezes, supera a vontade dos estudantes de concluírem o Ensino Médio, aponta para a necessidade de trabalhar como uma das principais causas da evasão escolar, junto da dificuldade de acompanhar os conteúdos em sala de aula e do estado psicossocial dos alunos:

número 34, com resposta não, referente a um aluno do segundo ano, turma A). “Porque é necessário estudar para ter futuro” (motivo do questionário número 40, com resposta não, referente a um aluno do segundo ano, turma A). “Para ter um futuro melhor” (motivo do questionário número 51, com resposta não, referente a um aluno do primeiro ano, turma B).

20 Questionário número 5, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

21 Questionário número 15, respondido não, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

22 Questionário número 29, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

23 Questionário número 34, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

24 Questionário número 44, respondido não, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

desânimo, frustrações, medo etc.

Neste cenário, em que as dificuldades são compartilhadas com a necessidade de permanecer estudando, com vistas ao futuro melhor, se coloca o trabalho como a primeira justificativa para a evasão escolar, pelo que foi apresentado: “Porque sem estudo tudo fica mais difícil, já é difícil com estudo, imagina sem”²⁵. E, com a necessidade de trabalhar, o motivo que leva a desistir de estudar, e a consequente evasão escolar: “Por necessitar de dinheiro, e ter que ajudar meu pai”²⁶.

A evasão escolar imposta pelas necessidades da vida prática, como trabalhar para ganhar dinheiro e ajudar em casa, conduz os motivos para a evasão escolar a outro nível de necessidade, que psicológica, encontra-se potencializada pelo momento de pandemia e pelo sistema de educação tradicional, que os estudantes justificam: “Motivos pessoais em casa e o sistema atual realizado nas escolas”²⁷. O cotidiano escolar, apresentado como sobrecarga desgastante aos estudantes, é um problema que aflige a mentalidade juvenil: “Por causa de uma sobrecarga de coisas para fazer, mas nunca deixei isso me abalar”²⁸. Num abalo que, sem dúvida, é psicológico, outro aluno completa, “querendo ou não é bem desgastante”²⁹.

Pelo momento vivido pelos estudantes, se a ideia fosse investigar o impacto da pandemia na evasão escolar, constataríamos que a diferença entre os objetivos dos alunos e do Ensino Médio está além da pandemia, pois, como dito pelos que pensaram em evadir da escola: “Esse ano está sendo muito difícil com essa pandemia”³⁰. Ao mesmo tempo, outros são mais específicos: “Porque eu não estava gostando de estudar no online, todos os dias eu estava desanimada e sempre no dia de prova, eu ficava

25 Questionário número 19, respondido não, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

26 Questionário número 14, respondido sim, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

27 Questionário número 49, respondido sim, pelo estudante do primeiro ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

28 Questionário número 36, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

29 Questionário número 37, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

30 Questionário número 21, respondido sim, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

muito nervosa e eu não estava aprendendo quase nada”³¹. Enfim, um tipo de evasão escolar reversível, desde que, possamos identificar os problemas mais graves para a evasão, que através do questionário, expôs o impacto da pandemia na vida escolar:

Passei bastante tempo sem ver aula online, presencial, só não desisti por apoio dos meus familiares e psicólogo, isso me fez ter um pouco mais de ânimo, porém é complicado³².

O trabalho dos professores e funcionários especializados em trajetórias escolares acidentadas ajudam os alunos tanto a superarem as dificuldades psicológicas: “Por medo de frustrações futuras, por causa do trabalho”³³ quanto à adequação a um sistema de ensino, que ainda é o tradicional, cuja resistência demanda: “Porque é cansativo, e às vezes, me sinto desanimada, incapaz”³⁴.

Percebemos que o chamado desânimo, acompanhado de problemas pessoais e pedagógicos, são apresentados à escola durante o Ensino Médio, na forma de diferença no comportamento e baixo rendimento nas avaliações, aponta para a alfabetização incompleta no Ensino Fundamental, e suas consequências, na etapa seguinte da Educação Básica: “Já desanimei por notas baixa, atitudes e maneiras que professores me chamavam, por opinião alheia que me fizeram duvidar de mim, e do que eu queria. Mas nunca, de fato desisti”³⁵.

Podemos associar os alunos que desanimam, apenas nas aulas em que possuem maiores dificuldades, nelas, apresentam: “Porque tem dias que dá uma desanimada por dias difícil”³⁶. Tratados pelos professores

31 Questionário número 31, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

32 Questionário número 32, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

33 Questionário número 17, respondido sim, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

34 Questionário número 25, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

35 Questionário número 12, respondido não, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

36 Questionário número 39, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

como problemas cognitivos ou de apreensão pedagógica, outros alunos, com dificuldades maiores de acompanhar os demais, são cada vez mais, levados à evasão escolar, mesmo sem a exposição do motivo: “Por falta de vontade e desânimo para com os estudos”³⁷.

Os aspectos teóricos mais conclusivos sobre evasão escolar levaram a crer que, quanto melhor o desempenho pedagógico do estudante dentro da escola, e quanto maior o acompanhamento da sua vida escolar, fora dela, menores as chances de evasão escolar, proporcionalmente, inversas às chances de concluírem o Ensino Médio, com vista ao Ensino Técnico-profissionalizante ou Superior: “Porque o meu futuro só vai depender dos meus estudos e só assim para ter uma condição de vida melhor”³⁸.

Sobressalta-se a ideia da vida melhor como sonho dos estudantes da rede pública de ensino na região da Mata Norte pernambucana, em que a pouca condição financeira é uma realidade comum: “O estudo é importante para ter um futuro lá na frente na nossa vida”³⁹. Futuro que pode se tornar mais concreto, quanto mais os jovens têm a certeza daquilo que querem para si, ou que vejam o exemplo dos que evadiram: “Sempre soube que é muito necessário para ter uma boa vida e não sofrer tanto”⁴⁰. A vida considerada boa, passa pela elevação da renda familiar, ao ponto da eliminação da pobreza, que leva a confiança no estudo e na escola: “Acredito que o estudo é muito importante para minha vida, e nunca pensei em desistir”⁴¹.

O comportamento daqueles que se dedicam ao estudo, os levam a pensar em questões significativas da educação, a despeito de todos os problemas apresentados pelas escolas públicas brasileiras e norte-americanas. Em que, surgem perspectivas de dentro para fora das escolas, levando em conta o interesse na educação: “Para mim os estudos é a base fundamental

37 Questionário número 52, respondido sim, pelo estudante do primeiro ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

38 Questionário número 26, respondido sim, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

39 Questionário número 27, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

40 Questionário número 41, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

41 Questionário número 28, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

da vida. E seguir nos estudos significa permanecer na sabedoria”⁴².

Em que pese, aspectos como a valorização da sabedoria, ainda que no método tradicional de ensino, conduzido pelas formas de avaliação produtiva, que sujeita, dizendo valorizar o sujeito, leva os jovens a refletirem: “Eu sempre pensei que os estudos são muito importantes para ser alguém na vida, e o único que pode te levar longe”⁴³. Nesse ponto, a par da relação entre o aluno e suas motivações para a evasão escolar, interpretamos que, ainda que a grande maioria dos alunos esteja interessada em estudar, a maior parte desses não sabe aonde quer chegar pelos estudos: “Pois sempre coloco em mente que sem o estudo nós não chegamos a lugar nenhum”⁴⁴.

A dificuldade em saber, aonde se quer chegar pelos estudos, conduz ao desânimo e a desconfiança da capacidade individual dos jovens, cuja falta de orientação para a profissão e para a vida, ou pela aproximação da escola e da família ao real desejo futuro, faz com que mais um aluno expresse criticamente, aquilo que deseja para o seu futuro: “Porque mesmo achando o sistema de ensino igual, muito ultrapassado e pouco inclusivo, eu ainda almejo um dia, estudar meus interesses em faculdades em outro país”⁴⁵.

A realização de sonhos, perfeitamente possíveis, através da educação, faz lembrar histórias mais simples, e sonhos realizados por aqueles que objetivaram, primeiramente, transformar a realidade em que viviam, a partir da conclusão da educação básica: “Porque sonho em conseguir uma renda financeira e poder ter a minha casa e ter as minhas coisas, e trabalhar em alguma coisa que eu gosto”⁴⁶.

Para os jovens que sabem o que querem: “Estudar é a única forma de ter (...) oportunidades de empregos, além de que não tem como ser alguém”⁴⁷. O que foi descrito como ser alguém, deve ser interpretado,

42 Questionário número 7, respondido não, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

43 Questionário número 11, respondido não, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

44 Questionário número 23, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

45 Questionário número 24, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

46 Questionário número 8, respondido não, pelo estudante do segundo ano C de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

47 Questionário número 33, respondido não, pelo estudante do segundo ano A de uma

como ser alguém empregado, aquele que conseguiu estabilidade em sua vida econômica e material: “Eu pretendo estudar para ter uma vida boa, realizar e conquistar meus sonhos e objetivos”⁴⁸, no qual se completa à profissão como uma necessidade: “uma coisa que eu preciso sempre, para arrumar um bom emprego”⁴⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade de quem transformou a vida pela educação, aproximou os professores da Escola de Referência do Estado de Pernambuco, da história contada pela Professora Dulcinéia Marun (2008): quando uma jovem, sua aluna, começou a se ausentar da escola, em faltas que lhe chamaram a atenção, pois era uma jovem frequente, que tinha resultados satisfatórios e, cuja ausência seguiu-se por semanas. Quando retornou às aulas, a jovem justificou a ausência no falecimento da sua mãe. Perda irreparável, na qual se seguiu à explicação da morte, por câncer, e a causa da evasão escolar da aluna, que cuidava da sua irmã de três anos, enquanto o pai catava papelão na cidade de Osasco, São Paulo.

Desde o agravamento da doença e do falecimento da mãe era impossível ao pai, permanecer com a criança, o que levou a jovem a ausentar-se da escola. E, nesse momento da conversa, a decisão estava tomada em sua residência, deixaria a escola, pois, era impossível realizar as duas coisas: estudar e cuidar da irmã. A professora Dulcinéia, apenas pediu a aluna que voltasse dias depois, enquanto pensaria numa possibilidade de evitar a sua evasão escolar.

Primeiro, contatou o corpo docente da escola, em que três professores apoiaram a decisão, e cinco foram contra, alegando: faltas em excesso, problemas de apropriação pedagógica e, que, estava fora das regras da escola. Já a direção, considerou problemático acatar um pleito sem o apoio do conselho escolar, que por solicitação da professora, foi reunido para a pauta, na qual justificou: se nada fosse feito, um caso de evasão escolar se

escola pública do Estado de Pernambuco.

48 Questionário número 48, respondido não, pelo estudante do segundo ano B de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

49 Questionário número 22, respondido não, pelo estudante do segundo ano D de uma escola pública do Estado de Pernambuco.

tornaria mais grave, pois faria a jovem desistir da escola, na sequência, ir catar papelão com o pai, faltando cinco meses para terminar o ano.

O apelo ao conselho levou os professores a solicitarem trabalhos de pesquisa, com conteúdo de quinze dias, estudo na biblioteca da escola, com permissão para trazer a irmã. E, avaliação quinzenal de entrega das pesquisas, permeada de conversas, em que a professora relatou uma específica, na qual a aluna deixou claro o compromisso: “A senhora não se decepcionará comigo!” (MARUN, 2008, p. 13).

Tudo como previsto, durante os cinco meses, o único infortúnio foi que a jovem e sua família foram despejados por falta de pagamento do aluguel, e passaram a morar por dois meses na rua, sob uma ponte, na divisa de Osasco e São Paulo. Nem assim, ela decepcionou, terminou o ano, matriculou-se na série seguinte, ao passo que conseguiu o emprego de balconista numa pequena empresa de Osasco, alugou um apartamento, concluiu o Ensino Médio e o pai, quem passou a cuidar da criança.

No final do terceiro ano de estudo, a professora Dulcinéa recebeu a visita do pai da aluna, que de mãos dadas com sua filha mais nova, lhe disse: ‘A senhora mudou a nossa vida!’. Informou ele, que a jovem havia conseguido o emprego de secretária em uma grande rede de condomínios fechados, e que visava formar-se em hotelaria. Emoções à parte, histórias como essa dão aos professores a justificativa de que, existem grupos populacionais que travam um desafio não compatível ao modelo educativo tradicional.

E, nesse ponto, a recuperação dos estudantes com risco de evasão não é um debate teórico, mas uma iniciativa educacional da escola, cujo compromisso abrange a formação da comunidade escolar na identificação e na comunicação dos riscos e dos motivos para o pensamento dos alunos em deixar de estudar, seguindo ao reforço dos programas de recuperação, que chegue à maior parte da população pobre.

Situação existente e, aumentada no período de pandemia, mas que antes, Laplante (2014) denominou de epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos, a situação de um quarto dos alunos que não conseguem concluir o Ensino Médio, especialmente, entre as minorias desfavorecidas historicamente, para as quais, as médias públicas encontram-se aquém do fim da evasão e, ainda mais, da qualificação plena na educação. Que, no Brasil, é o princípio do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica,

composta por três anos. Período em que, a transformação na forma de ensino, no processo de avaliação e os problemas acumulados pelos alunos, dentro e fora da escola, aparecem na forma de mau comportamento, baixo rendimento e, culmina na evasão escolar.

Enfim, questões como atraso pedagógico, necessidade de trabalhar e transtornos psicológicos merecem importância, tanto quanto os assuntos específicos como bullying, preconceito (sexual e/ou racial), relação com grupos criminosos e, agora, os órfãos da COVID. De qualquer maneira, para que as escolas elevem o índice conclusão do Ensino Médio, é necessário reconhecer a importância do incentivo público, com estrutura, profissionais e alimentação, mas também, de qualidades e especialidades nas áreas de conhecimento. O que é um debate particular.

Cabe, em Reyna (2011)⁵⁰, dizer que: o que podemos fazer é a prevenção estatística à evasão escolar, e principalmente, um esforço prático para a volta dos alunos evadidos. No qual, conclui como decisão política (*policy maker*), a busca dos alunos evadidos, pois considera mais fácil, impedir um estudante de evadir da escola do que, trazer de volta um aluno evadido. Com ela, os professores do Ensino Médio da escola pública concordam na percepção econômica da transferência dos recursos públicos, por aluno frequente, mas considera que às vezes, ignoramos o imperativo moral, em que todas as crianças têm direito à educação, ainda que, por qualquer motivo, possam se ausentar de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson & MENDES, Josué (org.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. 1ª ed. Brasília: EDIFB, 2014.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. **Evasão Escolar no Ensino Médio**: Um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. 1ª ed. São Paulo: EDIPUCRS, 2008.

50 LAPLANTE In DORE, ARAÚJO & MENDES; 2014 p. 453.

CAPÍTULO 10

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA¹

Gláucia Cardoso de Souza-Dal Bó²

Aline Coelho Russel da Cunha³

INTRODUÇÃO

O fenômeno educativo ocorre a todo o momento, em diversas instituições ou agrupamentos, sejam eles de caráter social, político, cultural; formais, não formais ou informais. As práticas educativas são indissociáveis da vida em sociedade, porquanto se constituem de diferentes maneiras e se revelam, historicamente, em todos os seus aspectos – políticos, econômicos e sociais. Aliás, é preciso dizer que experienciamos uma sociedade com diversas qualificações: capitalista, globalizada, científica, tecnológica, do conhecimento, do consumo, emergente: todas elas perpassadas e forjadas indiscutivelmente pela prática educativa.

A educação leva em conta os anseios e as trocas sociais e, por isso, está em constante mudança; e como objeto de investigação, também é inconclusa. Ela reflete e se adequa ao *modus operandi* de um dado momento, de um período histórico. O fato é que o processo educativo tem por finalidade, sob uma visão bastante abrangente e possivelmente complexa, provocar transformações sociais. Assim, ao mesmo tempo em que transforma, é transformada; podendo ter sentidos diferentes de acordo com aquele que a investiga, atribuindo-lhe novas significações.

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Doutora em Ciências Ambientais pelo PPGCA/UNESC; acadêmica do curso de Pedagogia pelo CEAD/UDESC. <glaudsouza@gmail.com>.

3 Graduada em Ciências Contábeis pela UNOESC; graduanda em Pedagogia pelo CEAD/UDESC. <alinerussel@hotmail.com>.

Pedagogia e Sociologia são ciências intimamente ligadas, cujo ponto em comum diz respeito às relações humanas (FERREIRA, 2010), ao fato de que vivemos num coletivo de sujeitos, intenções e interesses. Sob o ponto de vista da educação como objeto de estudo da Sociologia, pensemos numa proposta humanizadora, que respeita o homem como pessoa, em detrimento de práticas desumanizadoras que o enxerguem como uma coisa, como tão somente um depósito de informações.

Diante da relação unívoca entre educação, Pedagogia e Sociologia e das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia a distância pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), nas disciplinas “de Introdução à Pedagogia” e “Sociologia da Educação”. Este capítulo foi desenvolvido a partir das seguintes provocações: O que é educação? Como a Pedagogia e a Sociologia podem ressignificar seus papéis e contribuir para uma educação humanizadora. Lançando mão e dialogando a partir do arcabouço teórico de ambas as disciplinas, valeu-se de uma pesquisa bibliográfica e do emprego da nuvem de palavras e do mapa conceitual como ferramentas bastante interessantes de contextualização e sistematização dos conceitos apreendidos.

O que é educação, afinal?

A prática educativa dá sentido a nossa existência, na unicidade e em sociedade. De acordo com Libâneo (2001), compreende um conjunto de processos, influências, estruturas e ações que incidem sobre o desenvolvimento humano e na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações visando a formação do ser humano. Segundo Dalbosco (2010), trata-se de uma interação mediada simbolicamente entre dois ou mais seres humanos em um dado contexto sócio-histórico-cultural, no qual se forja um processo recíproco de ensino e aprendizagem.

Ela diz respeito essencialmente ao ser humano, a todo tipo de manifestação cultural humana. Sob os pontos de vista cognitivo, moral e formativo-educacional, não nascemos com potencialidades de aprendizagem plenamente constituídas, tampouco com ideias inatas ou noções morais bem consolidadas de responsabilidade, justiça e solidariedade. Naturalmente, interagimos e nos expressamos através da linguagem e

procuramos racionalmente dar sentido e atribuir significados as nossas ações. O modo como agimos, consequentemente, é influenciado pelo ambiente físico-emocional do qual derivamos. Somos resultado de um contexto específico, ditado por leis, regras e costumes previamente constituídos. Inevitavelmente, sempre há alguém que ensina e alguém que aprende (DALBOSCO, 2010).

Notadamente, não há um lugar, um modelo, uma prática única. Na tribo, no campo; em mundos sem classe, com classe; na escola, em casa, na rua; impondo e reforçando o processo de dominação ou resistindo fortemente a ele. A educação é uma fração do modo de vida e se dá de forma difusa em diversos contextos, entre diferentes sujeitos. “[...] é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. [...] ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima” (BRANDÃO, 1995, p. 11).

A educação diz respeito à produção de conhecimento e apropriação de saberes acumulados, modificados, refutados, aprofundados, ou seja, um conjunto de mecanismos e ações que nos modificam, ancoram a existência humana e regem os códigos socioculturais de conduta; códigos estes que revelam interesses, intenções e consequentes conflitos da vida em sociedade e, sobretudo, as relações de poder e dominação. Libâneo (2001) e Franco (2003), aliás, questionam: a quem a educação está servindo?

Afinal, dependendo do contexto no qual ela se insere, a prática educativa pode também deseducar (BRANDÃO, 1995). As intencionalidades nem sempre se fazem explicitamente presentes nas práticas educativas (FRANCO, 2003). Quando vista e disseminada pela lente de profissionais cartesianos, a prática educativa acaba por compactuar e perpetuar a realidade que por ora temos, nos colocando na posição de reféns e não de protagonistas.

Para Durkheim (2011, p. 54), sob a perspectiva sociológica, notadamente, os sistemas educativos funcionam como uma espécie de código de conduta e se efetivam independentemente das nossas crenças ou convicções, influenciadas e interdependentes de outras variáveis – econômicas, políticas, culturais, científicas, históricas, religiosas. Logo, a educação tem por finalidade, em linhas gerais, promover e perpetuar uma homogeneidade de condições essenciais na formação das crianças, através da prática

educativa das gerações adultas sobre as mais novas. Consiste em suscitar nas crianças, estados físicos, intelectuais e morais, exigidos para a vida em sociedade. Compreende uma “socialização metódica das novas gerações», segundo o autor.

Alimentando tal discussão, Freire (1996) nos diz que, enquanto uma experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo e implica no esforço de reprodução da ideologia dominante, imobilizadora e ocultadora de verdades, ou por outro lado, pode provocar o seu desmascaramento.

De acordo com Bauman (2003), a educação como uma construção sócio-histórica e fortemente influenciada pelas relações de domínio e de poder, deveria ir na contramão dessa dinâmica capitalista-consumidora e resgatar a autonomia nos processos educativos. A formação de cidadãos éticos, autocríticos e emancipados depende essencialmente de uma práxis humanizadora e libertadora, enquanto uma tentativa de suplantar o nível de pensamento mecânico e alienado/alienante que concebe o aluno como mais um cliente e adepto da cultura do descarte.

O estreitamento necessário entre Pedagogia e Sociologia

Ainda que a problematização do fenômeno educativo possa ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, em virtude do seu caráter multifacetado e interdisciplinar, compete à Pedagogia com status de ciência e como um campo com saberes específicos, extrapolar os muros escolares e debruçar-se sistematicamente sobre a práxis educativa, admitindo sua complexidade e historicidade, bem como, sua ampla abrangência e intencionalidade.

Em linhas gerais, a Pedagogia pode ser concebida como uma ciência que se dedica à arte da educação. Ao refletir sobre a identidade da Pedagogia, Franco (2003, p. 33) problematiza a sua dubiedade epistemológica: ora ciência, ora arte, ora ciência da educação, ora ciência da arte educativa. Para Pimenta (1999), é uma ciência com pluralidade de enfoques sobre si, cujo objetivo de investigação é a educação. Ela acontece, segundo Gadamer (1988 apud FERREIRA, 2010), na interação entre os sujeitos e tem a linguagem como meio.

Para Brandão (1995), quando a educação se sujeita à Pedagogia, dá-se o ensino formal, ou seja, quando há intencionalidade, situações e métodos próprios para o seu exercício. Nas palavras de Dalbosco (2010), compete à Pedagogia uma reflexão sistemática e rigorosa dos aspectos inerentes ao processo educacional. Ferreira (2010, p. 236) defende tratar-se de uma ciência dialogicamente elaborada, passível de compreender sujeitos e ações, admitindo a linguagem, a subjetividade e a historicidade naturalmente atrelada às manifestações humanas. “[...] é elemento cultural no sentido amplo, integra a cultura e é dela referente, além de contribuir para sua socialização”.

Logo, a práxis educativa está relacionada à assunção do ser humano em ser consciente, através da reflexão, da autocrítica e da crítica ao mundo, em intervir e transformar a realidade. Consiste em sair do lugar do senso comum, da curiosidade ingênua e avançar no sentido da curiosidade epistemológica. Cabe à Pedagogia problematizar as relações educando-educador-escola-ensino; e ao pedagogo, dedicar-se à prática educativa em suas diversas manifestações e tipologias (escolar e extraescolar): docência, pesquisa, gestão, supervisão escolar, coordenação pedagógica, formação continuada, enfim.

Nesse sentido, é preciso ressignificar o papel do pedagogo e suplantat a ideia de que sua atuação se resume ao ensino das crianças ou que a Pedagogia implica tão somente em teorização ou em métodos de ensino. Resgatar Franco (2003) nessa discussão é indispensável, afinal, entender o lugar da Pedagogia e sua contribuição para a sociedade parte da premissa de que é preciso superar a fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados. Ademais, cabe aqui uma citação de Freire:

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. [...] Ela é política (FREIRE, 1996, p. 103/110).

Cabe à Pedagogia, desvencilhar-se da ciência tradicional e da submissão aos preceitos das demais ciências, redesenhado sua identidade a partir de um processo dialético, do agir reflexivo, do rigor metódico, da

pesquisa, do respeito à diversidade de saberes, de uma educação democrática que promova, de fato, a participação e a inclusão. Condições estas que fortaleçam a caminhada da educação e da Pedagogia e as coloquem a serviço da libertação das condições opressoras, a favor da emancipação das classes menos favorecidas; que ponham em evidência os reais protagonistas do que-fazer educativo.

Assim como a Pedagogia, a Sociologia é uma ciência essencialmente interdisciplinar, de modo que ambas convergem no que se refere à educação e à instituição escolar, enquanto fatos sociais. Ademais, considerando que os problemas e as demandas sociais derivam de diferentes contextos e mudam seus rumos e complexidade de tempos em tempos, a Pedagogia e a Sociologia precisam atualizar-se, desafiar-se e repensar suas bases epistemológicas no sentido de acompanhar e analisar tais mudanças.

A Sociologia emergiu em um cenário complexo resultante das convulsões do século XVIII. A atmosfera de incertezas era criada por uma série de acontecimentos disruptivos tal qual a derrubada da sociedade feudal na Europa por meio de levantes como a Revolução Industrial – iniciada na Inglaterra por volta de 1760 – e a Revolução Francesa de 1789; bem como a Revolução Científica, que se fundamentava em ideias iluministas com ênfase no método científico, no pensamento filosófico, no uso de métodos matemáticos para entender fenômenos sociais (MARTINS, 1994).

Os pensadores contemporâneos, frente a essas mudanças, buscavam refletir sobre a desorganização que se instalava no corpo social, não se limitando a documentar e a produzir conhecimento teórico, mas trabalhando na intenção de incorporar modificações naquela “nova ordem” em ascensão a fim de ajudá-la a encontrar equilíbrio. Portanto, é nesse momento que a sociedade torna-se um objeto a ser investigado (MARTINS, 1994).

“Os sociólogos inventaram, assim, uma forma racional de conhecimento sobre o mundo social que pode legitimamente pretender a certa verdade científica [...]”. Podem, ultimamente, em uma democracia, “[...] constituir um contrapeso crítico ao conjunto de discursos parciais mantidos sobre o mundo social, dos mais públicos e poderosos [...] aos mais comuns” (LAHIRE, 2014, p. 58).

Tão logo, partindo do princípio de que a Sociologia se dedica ao estudo dos fatos sociais; a uma análise da sociedade, Martins (1994) e Cunha

(2010) pontuam claramente que esta ciência nos permite compreender a dinâmica do mundo no qual vivemos; os seus diversos contextos de ordem social, política e econômica; analisando como as relações sociais interferem na nossa vida e como elas são produzidas.

Rodrigues (2011, p. 86) reforça essa premissa quando diz que o “[...] sociólogo precisa ter sempre um olho para as estruturas (aquilo que está estabelecido) e outro olho para os processos (aquilo que está em mudança)”, visto que a tensão entre permanência – que conta com a solidez das instituições – e transformação – fruto da ação dos sujeitos – é seu campo de interesse.

E é por debruçar-se nessa tensão que a Sociologia pode contribuir sobremaneira para os estudos dos fenômenos educacionais confrontando-os com o que lhe é contemporâneo: à ordem econômica, ao contexto político, aos movimentos culturais de sua época (RODRIGUES, 2011). Assim, a Sociologia está intimamente ligada à educação, à formação de professores, educadores e/ou pedagogos, uma vez que a escola, enquanto um espaço de socialização, é uma instituição humana/social.

Ressalta-se, segundo Oliveira (2020), que o ensino da Sociologia no Brasil remete à década de 1930, nas Escolas Normais, consolidando-se, especialmente, através dos cursos de Ciências Sociais.

Para Pinheiro e Sampaio (2017), é papel da escola/educador, prover condições para que o educando reflita e analise os acontecimentos do mundo e seus desmembramentos, para que se posicionem criticamente de forma política e contribuam para a transformação da sociedade. “Assim, haverá a evolução da Pedagogia à medida que se proporciona ao educando o seu desenvolvimento, através da sociologia”. De acordo com Gonçalves e Graupmann (2017), o elo social e escolar é indissociável. O pedagogo precisa lidar, inevitavelmente, com os acontecimentos externos ao seu ambiente de trabalho.

Contribuições das disciplinas de “Introdução à Pedagogia” e “Sociologia da Educação” para uma educação humanizadora: desafios e inspirações

As disciplinas de Introdução à Pedagogia e Sociologia da Educação são componentes curriculares obrigatórios da primeira fase do curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina,

Figura 1 – Nuvem de palavras: o que é educação?



Percebeu-se que a palavra educação, sob a perspectiva de um processo humanizador, remeteu os alunos, na sua maioria, aos termos:

“desenvolvimento humano”, “tornar o mundo melhor”, “formação além da escola”, ou seja, enxergando-a como algo que ocorre a todo momento, em vários espaços, sofre influências diversas, conforme contextualizam Brandão, Libâneo e Dalbosco, e cujo objetivo vai além de uma formação profissional. Ressaltou-se, tão logo, o seu caráter complexo, transformador e emancipatório, em conformidade com o que prega especialmente Paulo Freire, em detrimento de um processo bancário, cartesiano e memorístico.

A disciplina de Sociologia da Educação traz na sua ementa a importância de conteúdos que explorem o surgimento dessa ciência, as principais correntes sociológicas; que contextualizem a Sociologia da Educação no Brasil, bem como, sua relação com a globalização, com a escola e com a Era da Informação; finalizando com os desafios dessa área do conhecimento científico em face de um mundo globalizado (UDESC, 2017).

A partir do arcabouço teórico dos tópicos 2 e 3, intitulados, respectivamente, “Educação e socialização” e “Educação na contemporaneidade”, os alunos foram desafiados a elaborar um texto reflexivo relacionando educação e Sociologia e considerando, inclusive, o período pandêmico. Ademais, foi lançada a seguinte provocação: como a Sociologia da Educação pode fornecer subsídios para que sejam tecidas reflexões acerca do momento pandêmico e quais seus impactos sobre a educação e a vida social? A Figura 2 ilustra o mapa conceitual desenvolvido a partir das bases teóricas de ambas as disciplinas. Foram identificadas palavras ou conceitos-chaves e estabelecidas relações entre eles.

A escola é o *lôcus* de socialização onde a educação formal se efetiva, de modo que ela não pode ser reduzida ou simplificada como um instrumento de transmissão de conhecimento e adestramento. A educação deve ser concebida como uma construção histórico-cultural através de um processo humanizado e cooperativo, em detrimento de vertentes bancárias, mecânicas e competitivas.

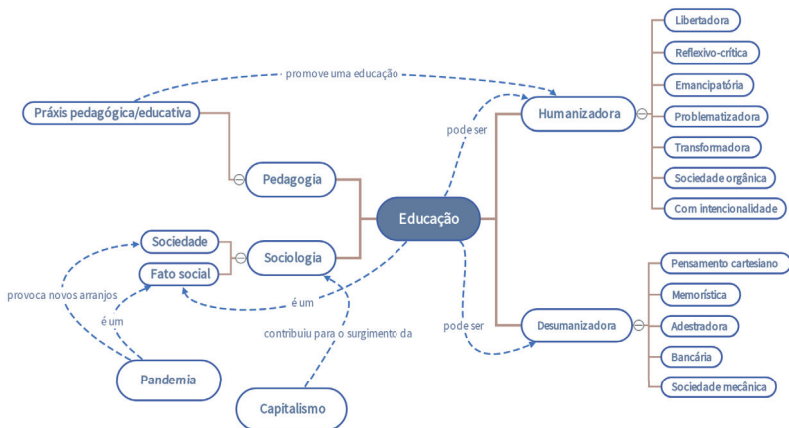
Analisando a educação e a pandemia como fatos sociais, sabemos que ambas ocorrem independentemente da nossa vontade, possuem abrangência global e interferem direta e indiretamente no nosso *modus operandi*. A escola é uma instituição da sociedade e está presente no mundo todo. Somos um produto do sistema escolar ao qual fomos ou somos submetidos.

Quanto à pandemia, igualmente, ela esteve presente em todo o

mundo e produziu novos arranjos sociais, impactando drasticamente nossas vidas em todos os sentidos, especialmente, pela necessidade do distanciamento social. É possível afirmar ainda que no Brasil, particularmente, a crise causada pelo Coronavírus e o estado de anomia decorrente escancarou problemas que temos há anos: desemprego, fragilidade democrática, ausência de saneamento básico, estrutura educacional deficitária e consequente agravamento das desigualdades sociais.

O emprego do ensino a distância ou remoto acabou naturalizando as vulnerabilidades sociais em um país com diferenças regionais gritantes e onde um percentual expressivo da população não tem acesso a insumos básicos, tampouco, às plataformas digitais.

Figura 2 – Mapa conceitual elaborado a partir das bases teóricas das disciplinas de “Introdução à Pedagogia” e “Sociologia da Educação” (1/2020) do curso de Pedagogia a distância pelo CEAD/UDESC.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pensando sociologicamente e de modo mais objetivo acerca das implicações da pandemia sobre a educação, é preciso refletir, sobretudo, no que é prioridade diante desse conjunto de interconexões educação-saúde-política-economia, onde a Pedagogia se insere, notadamente. A pergunta central seria: qual cidadão queremos formar? Precisamos de cidadãos orgânicos e não mecânicos.

Sendo assim, os currículos escolares podem ser repensados ou re-planejados, levando em consideração demandas prementes: capacitação dos professores no tocante às plataformas digitais, investimentos públicos em infraestrutura e recursos materiais, garantindo a educação inclusiva e a acessibilidade da massa, além do reconhecimento, indiscutivelmente, do papel do professor, da pesquisa e da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob uma perspectiva humanista, a educação se ocupa da formação ética do sujeito para a vida, admitindo o educador-educando como potenciais agentes transformadores da realidade, como seres sociais dotados de singularidades, produto e produtores do sistema capitalista e em constante evolução. Desse modo, educar é essencialmente um ato humano, político, intencional e deriva das nossas relações e reflexões, conosco, com o ambiente e com o outro.

Acreditamos que somos reféns, enquanto educadores e educandos, dessa dicotomia fomentada pelo imperialismo cultural e econômico. De todo modo, a realidade pode – e deve – ser transformada e não manipulada ou adaptada, por sujeitos indagadores, dotados de autonomia e fazedores de um cenário diferente, de esperança e fé, que nada tem a ver com a domesticação ou a coisificação do ser-mundo. Pelo contrário, a educação libertadora-humanizada-problematizadora está atrelada à formação de uma consciência crítica, a projetos educativos emancipatórios, que suscitem na sua essência a busca por um mundo melhor.

Precisamos conduzir nosso agir-reflexivo pela consciência do eu/sujeito e não pela intencionalidade mediada pelo ambiente. Bauman sugere que nos “tornemos outra pessoa”. A educação também é resultado das nossas relações e reflexões conosco e com outro; da permanente busca e transformação; da nossa flexibilidade em rejeitar o velho e aceitar o novo (“tudo passa”). De modo geral, a receita para a felicidade, segundo ele, reside no equilíbrio entre liberdade e segurança, o que não quer dizer que seja fácil fazê-lo, muito pelo contrário.

Resgato, nesse ínterim, Boaventura de Sousa Santos para finalizar, quando prega a “pedagogia do conflito” em detrimento do paradigma

da modernidade, do pensamento hegemônico e da racionalidade técnica. Tanto Freire quanto Boaventura se pautam nos princípios humanistas, o primeiro com a fé e a esperança; e o segundo, com o inconformismo. Talvez estas sejam as palavras de ordem ao refletir sobre a nossa contribuição enquanto educadores para um futuro diferente: inconformismo, fé e esperança. Acreditemos!

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, M. A. de A. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina, Eduel, p. 41-66. 2010.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, L. S. **Pedagogia como ciência da educação**: retomando uma discussão necessária. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários e prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, F. K; GRAUPMANN, E. H. **A importância dos estudos em sociologia da educação para graduandos em pedagogia**. In: III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Maringá, out. 2017. Disponível em: <<https://www.aesmar.org.br/anais-encontro-da-educacao-social>>. Acesso em mai. 2022.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan./

jun., 2014, p. 45-61.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MARTINS, C. B. **O que é sociologia**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, A. O ensino de sociologia na formação de professores de Santa Catarina. Acta Scientiarum. **Education**, v. 42, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3033/303362282003/html/>>. Acesso em mai. 2022.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-31.

PINHEIRO, C; SAMPAIO, K. S. A sociologia na pedagogia. Webartigos. 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-sociologia-na-pedagogia/152107#google_vignette>. Acesso em abr. 2022.

RODRIGUES, L. de O. **História da Sociologia**. São Paulo. 2012.

SANTOS, B. de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSEPE n. 031/2017**, aprova a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, do CEAD da UDESC. Disponível em: <http://www.cead.udesc.br/arquivos/id_submenu/691/031_2017_cpe.pdf>. Acesso em mai. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

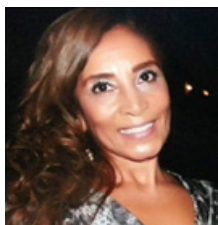


LÚCIO COSTA DE ANDRADE – Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras – (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada – (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé – (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Tutor dos cursos de Letras Libras, Teologia e Filosofia da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – (CAEER). E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA – Possui Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - UNESF/FUNESO (1999), Especialização em Educação Infantil pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2000) e, atualmente, é mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE/ProfEPT- Campus Olinda. É professora concursada da rede Municipal de Olinda e Camaragibe. Atualmente é professora da Uninassau - Caxangá, atuando no curso de Lic. em Pedagogia, principalmente nas seguintes disciplinas: Alfabetização e Letramento, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Metodologia

do Ensino da Língua Portuguesa. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/ UFPE, onde desenvolve atividades de formação de professores, assessoria pedagógica na área de Alfabetização e Letramento, de leitura e escrita nos Anos Iniciais. Atuou como formadora do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ MEC). E-mail: anasalamax@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213722169124573>.



AUREA BARBOSA MOREIRA – Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase Ensino Fundamental dos anos iniciais. Possui Experiência profissional de 10 anos, na área de educação infantil e 4 anos em treinamentos desportivos em Educação Física. Graduação em Educação Física/Faculdade Venda Nova Imigrante (2021). Graduação em Letras - Português/Inglês /Faculdade Venda Nova Imigrante (2021). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Especialista em Gestão Escolar (Administração, supervisão, Orientação e Inspeção) / Faculdade Venda Nova Imigrante E-mail: aurea.bmoreira@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0252840287417730>.

