

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



EDITORA
SCHREIBEN

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO




EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: dekazigzag - Freepik.com
Revisão técnica e ortográfica: os autores e organizadores
Livro publicado em: 18/04/2024
Termo de publicação: TP0202024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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)

P912 Práticas e pesquisas em educação. / Organizadoras: Hérika Cristina Oliveira da Costa, Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte. – Itapiranga : Schreiben, 2024. 174 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-250-7
DOI: 10.29327/5394226

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Psicologia educacional. 4. Psicomotricidade. I. Título. II. Costa, Hérika Cristina Oliveira da. III. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Hérika Cristina Oliveira da Costa</i>	
<i>Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte</i>	
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA COMPLEMENTAR INDISPENSÁVEL.....	9
<i>Albaniza Maria de Lima</i>	
<i>Adrielly do Nascimento Lopes</i>	
<i>Aparecida Gerlany Paulino da Silva</i>	
<i>Lara Roberta da Silva Ginane</i>	
<i>Lorena Isabel Amorim do Nascimento Rocha</i>	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS.....	20
<i>Adriana Limeira de Freitas</i>	
<i>Clécio Pereira Bezerra</i>	
<i>Clívia Maíra Ramos Bezerra</i>	
<i>Monalisa Ramos Bezerra Costa</i>	
O TRABALHO DE ALFABETIZAR PARA CONSCIENTIZAÇÃO: RETORNO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	30
<i>Maria Luziene de Medeiros</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES EM SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO.....	38
<i>Márcia Andresia da Costa</i>	
<i>Lílian Caetano Damasceno</i>	
<i>Maurício Caetano Damaceno</i>	
<i>Miriam Libório de Souza Macedo</i>	
<i>Joelma Maria Dionízio Gomes</i>	
A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
<i>Sandra Cristina de Araújo Gomes</i>	
<i>Eunice Dantas dos Santos</i>	
<i>Irene Dantas</i>	
<i>Maria das Dôres Nascimento Vila Nova</i>	
<i>Maria José Bezerra da Silva</i>	
<i>Nita Alves de Melo</i>	

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO.....	55
<i>Maria Helania de Araujo Moreira</i> <i>Amneusa Caetano Duarte</i> <i>Josefa Poliana Clementino Ferreira</i> <i>Maria das Graças Sebastião</i> <i>Jacqueline Bezerra dos Santos</i> <i>Rivaldo Fernandes</i>	
O CONFLITO ENTRE AS IDEOLOGIAS POSITIVISTA E MARXISTA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	63
<i>Ranielle Oliveira de Araújo</i> <i>Isis Flávia de Moura Maciel</i> <i>Geórgia Maria Gonçalo Carneiro Gondim</i> <i>Simone Rodrigues de Lima Costa</i> <i>Joanna de Ângelis Barros de Freitas</i> <i>Kélvia Karinne Castro da Rocha Medeiros</i>	
BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE EM CRIANÇAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	79
<i>Maria Helania de Araújo Moreira</i> <i>Eliane Cristina de Melo</i> <i>Marta dos Santos Freire</i> <i>Márcia dos Santos Freire</i> <i>Silvana dos Santos Crisóstomo</i> <i>Rivaldo Fernandes</i>	
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	88
<i>Albaniza Maria de Lima</i> <i>Adrielly do Nascimento Lopes</i> <i>Albaniza Maria de Lima</i> <i>Aparecida Gerlany Paulino da Silva</i> <i>Lara Roberta da Silva Gimane</i> <i>Lorena Isabel Amorim do Nascimento Rocha</i>	
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
<i>Lilian Caetano Damasceno</i> <i>Márcia Andresia da Costa</i> <i>Maurício Caetano Damaceno</i> <i>Miriam Libório de Souza Macedo</i> <i>Joelma Maria Dionízio Gomes</i>	

E OS ESTUDANTES, COMO PERCEBEM A ESCOLA? ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA.....	113
<i>Paola Vieira da Silveira</i>	
<i>Luiz Eduardo Pereira</i>	
<i>Cleber Duarte Coelho</i>	
REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO.....	125
<i>Cleber Duarte Coelho</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO ESTUDANTIL.....	136
<i>Isabela Cristina Mota</i>	
<i>Sandra Eloisa Pisa Bazzanella</i>	
<i>Cleber Duarte Coelho</i>	
O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOCENTE.....	152
<i>Maria Geoneide Carlos Câmara</i>	
<i>Maria Madalena Dantas Mendonça</i>	
<i>Maria Pricila Miranda dos Santos</i>	
A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NO ENSINO DE FÍSICA COM ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	158
<i>Leandro Silva Moro</i>	
ORGANIZADORAS.....	171
ÍNDICE REMISSIVO.....	172



PRÉFÁCIO

Prezados,

Pelo presente, temos a honra e extrema felicidade em contribuir mais uma vez, para o fomento da pesquisa e ciência, bem como apresentar-lhes essa obra, a qual, teve como organizadora a professora Me. Hérika Cristina Oliveira da Costa e Me. Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte em atuação conjunta com os demais autores dos artigos deste livro.

PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO é o título desta obra que contempla 15 capítulos, com os seguintes temas:

- *Família e Escola: uma parceria complementar indispensável;*
- *Fundamentos da Educação Especial: reflexões e perspectivas contemporâneas;*
- *O trabalho de alfabetizar para conscientização: retorno a Pedagogia do Oprimido;*
- *Gestão Democrática Participativa na escola pública: possibilidades e limitações em seu processo de implantação;*
- *A perspectiva inclusiva da educação na disciplina de Língua Portuguesa;*
- *Neuropsicopedagogia na sala de aula: um estudo de caso;*
- *O conflito entre as ideologias positivista e marxista na história da educação: implicações teóricas e práticas;*
- *Benefícios da psicomotricidade em crianças: uma revisão da literatura;*
- *O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil;*
- *Processo de avaliação de alunos no Ensino Fundamental;*
- *E os estudantes, como percebem a escola? Estudo de caso com estudantes do Fundamental II no Extremo Sul de Santa Catarina;*
- *Reflexões acerca da docência filosófica no Ensino Médio;*
- *Estágio supervisionado em Filosofia e a importância das humanidades na formação estudantil;*
- *O uso das tecnologias na educação sob a ótica docente;*
- *A relevância da abordagem CTSA no ensino de Física com elaboração de proposta para a Educação Básica.*

Nesse sentido, pelo conjunto de artigos que norteiam a presente obra, acreditamos na contribuição para o desenvolvimento dos profissionais da educação, todo sistema educacional brasileiro, proporcionando assim, aos leitores expressivas aprendizagens e reflexões acerca da realidade da educação brasileira, a fim de compreender os desafios que vivenciam os educadores em nosso país, bem como poderíamos de alguma forma contribuir para o seu desenvolvimento.

O foco das práticas pedagógicas conduzidas pelos autores está baseada nos preceitos da interatividade, na partilha de saberes, nas trocas de experiências e no respeito às diferenças. Boa leitura!

Hérika Cristina Oliveira da Costa
Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA COMPLEMENTAR INDISPENSÁVEL

Albaniza Maria de Lima¹

Adrielly do Nascimento Lopes²

Aparecida Gerlany Paulino da Silva³

Lara Roberta da Silva Ginane⁴

Lorenna Isabel Amorim do Nascimento Rocha⁵

INTRODUÇÃO

Diversos estudos confirmam que os alunos que são acompanhados pelas famílias apresentam maior desenvolvimento da aprendizagem e atualmente a discussão a respeito da influência que a família tem sobre a educação dos filhos tem aumentado de maneira significativa.

O presente trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a importância da relação família e escola na aprendizagem dos alunos, sendo este um dos problemas mais discutido no sistema educacional. Este trabalho de pesquisa se fundamenta nas teorias desenvolvidas por Osório, Almeida, Prado, entre outros.

Dessa maneira constitui-se metodologicamente dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, analítica e descritiva. Foram utilizados procedimentos de coleta de dados dos mais variados. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa (Gil, 2008), pois

-
- 1 Graduada em Pedagogia-Universidade Estadual Vale Do Acaraú-UVA. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I- Faculdade Maciço do Baturité. Mestranda em Ciências da Educação -ESL. E-mail: mariaalbanizia2808@gmail.com.
 - 2 Graduada em Letras - Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – UFPI. Mestranda em Ciências da Educação – ESL. E-mail: adriellylopes2901@gmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica-Instituto Superior de Ensino e Pesquisa-ISEP. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL. E-mail: gerlannypaulinny2015@gmail.com.
 - 4 Graduada em Gestão de Pessoas – UNP. Especialista em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia - Faculdade Focus. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL. Email: laraginane13@gmail.com.
 - 5 Graduada em: Pedagogia - Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pela Faculdade Maciço de Batutité. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL E-MAIL: lorennaisa08@gmail.com.

esse tipo de abordagem propicia uma maior inserção na interpretação do tema.

O estudo se justifica devido o interesse em demonstrar a importância da parceria entre família e escola. Presume-se que este trabalho venha a ser consultado por futuros pesquisadores, podendo-lhes ser útil e reconhecido como ajuda na busca de dados para as futuras pesquisas.

Considerando estes apontamentos, o tema central da análise se compõe nos seguintes questionamentos: os pais participam das reuniões e eventos realizados na escola? Os pais auxiliam as crianças nas tarefas de casa? A escola promove momentos específicos com a família? O sistema escolar facilita a relação família- escola?

Desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar incluindo a família no processo ensino-aprendizagem como parceiros e colaboradores foi o objetivo geral da pesquisa. Enquanto os objetivos específicos giram em torno de, entre outras coisas, promover a integração entre família e escola, estimular o comportamento escolar dos alunos, desenvolver atividades que trabalhem valores familiares que passam dentro do ambiente escolar familiar e ressaltar a importância da afetividade e os limites na escola e na família como fator primordial para o bom desenvolvimento dos alunos.

Quanto à estrutura, o trabalho segue a seguinte divisão: de início, haverá uma discussão acerca da família e sua função. Em seguida, abordará a importância da família no desempenho escolar. Paralelo a isso, tratará sobre o papel da escola na formação da criança. Por conseguinte, explanará a respeito da relação família e escola, vistas como parceiras indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, as considerações finais trarão os pontos fundamentais sobre o tema abordado.

As razões para a existência deste trabalho estão centradas em todas as transformações ocorridas na família ao longo dos anos, ocasionados por diversos fatores, onde a função da escola foi ampliada para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Não se pode negar que essas alterações além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos e reflete, sem dúvidas, nas atividades que a escola desenvolve. Vendo essa necessidade e importância do ensino e aprendizagem do aluno é que temos que promover o estímulo e uma parceria entre a escola e a família, pensando como essa aproximação será favorável aos educandos.

A FAMÍLIA E SUA FUNÇÃO

Família é o “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária”. Esse é o conceito da palavra família segundo o Dicionário Houaiss.

Podemos acrescentar afirmando que a família é a “base” da sociedade, é o “alicerce”, é a primeira escola da vida, sendo a principal responsável pelo desenvolvimento e formação de crianças e adolescentes. “A família assume papel preponderante para garantir as primeiras formas de socialização e inserção do indivíduo na sociedade, para que dessa forma se garanta a produção e reprodução das tradições e valores sociais” (Zane, 2013, p. 15).

A família tem como função, transmitir valores e crenças, digamos que é um “reflexo”, um “espelho” para as crianças e adolescentes, por isso a importância de terem consciência dos atos, visto que, os exemplos de comportamentos e atitudes são absorvidos pelos que nela habitam.

- A família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana e confundem-se com a própria trajetória da evolução.
- A organização familiar não é exclusiva do homem, vamos encontrá- las em outras espécies animais quer entre os vertebrados, como também, entre os invertebrados.
- Assim como na espécie humana, também entre os animais se encontram distintas formas de organização familiar. Há famílias nas quais após o acasalamento a prole fica aos cuidados de um só dos genitores, geralmente a fêmea; mas também poderá ser o macho quem se encarrega dos cuidados com os descendentes, como em certas espécies de peixe (Osório, 1996, p. 24).

Frente a isso, é conveniente dizer que é no ambiente familiar que a criança irá procurar atender as suas necessidades cognitivas e afetivas, para que possam se tornar cidadãos instruídos no meio em que vive, ou seja, a qualidade do ambiente familiar e as relações que são estabelecidas entre si, são fundamentais para a evolução do desenvolvimento infantil.

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (Tiba, 1996, p. 111).

Através do pensamento acima, é possível entender a diferença entre a função da família e a função da escola, percebendo que uma necessita da outra, e que se uma dessas instituições não cumpre o seu papel, a outra fica sobrecarregada e acaba por dificultar o desenvolvimento da criança.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

É importante que família atue em parceria com a escola, onde seus papéis fiquem bem delimitados quanto à educação da criança. Partindo dessa ideia, o presente estudo tem por intuito uma discussão em torno da importância da família no desempenho escolar.

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (Borsa, 2007, p. 02).

Conforme aponta Borsa, a escola além de proporcionar a aquisição do conhecimento, deve educar para a boa convivência com outras pessoas, porém, não basta colocar as crianças na escola, é preciso acompanhá-las frequentemente e ajudá-las. É claro que a escola também é lugar de se aprender valores, como a solidariedade, o respeito às diferenças entre outros, no entanto, não tem a mesma força que a família possui com relação à formação pessoal desses valores, pois, o exemplo e a orientação familiar terão mais importância no desenvolvimento da criança. É possível dizer que é de grande relevância que a família e a escola estejam sempre unidas, sejam parceiras na educação do educando.

A família deve estar sempre presente para um melhor desenvolvimento da criança. “A importância da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros educadores e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos” (Fernandez, 2001, p. 42).

Segundo o pensamento de Prado (1981), no que se refere à educação do indivíduo, a família desempenha um papel importante, pois é por meio dela que o aluno recebe motivação e é o seu primeiro grupo de influência social e cultural, na qual recebe valores éticos e humanitários (Prado, 1981).

[...] A família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos (Fernandes, 2001, p.42).

Dessa maneira, acredita-se que seja dever da família criar um elo com a escola para que possa estar mais presente na vida de seu filho, garantindo, portanto, envolvimento e comprometimento.

São muitos os problemas constatados diariamente em salas de aula (desinteresse, falta de concentração, dificuldades de aprendizagem, desestímulo) e cada vez mais as famílias vêm se degradando e repassando o papel da educação dos filhos para a escola.

É possível perceber em qualquer conversa informal com os professores que a família geralmente é citada como vilã pelas mazelas vividas no cotidiano escolar (Silva, 2003). Isso acontece devido à família ser responsável pelo desenvolvimento do filho desde o seu nascimento até a fase adulta, isto quer dizer, cuidar, dar amor, zelar, se preocupar. No entanto, estão invertendo os papéis e jogando toda a responsabilidade nas escolas, “fugindo” das responsabilidades que lhes cabem.

Família e escola estão passando por muitas transformações, como, por exemplo, as mães que necessitam trabalhar fora e chegam em casa somente à noite, enquanto os filhos ficam sob a responsabilidade de outras pessoas. E estas refletem tanto na estrutura da própria família quanto na dinâmica da escola. Sendo assim, nota-se que, devido a todas as transformações ocorridas na família ao longo dos anos ocasionados por diversos fatores, que a função da escola foi ampliada para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Não se pode negar que essas alterações, além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos e reflete sem dúvidas nas atividades que a escola desenvolve.

Vendo essa necessidade e importância na aprendizagem do aluno é que temos que promover o estímulo e uma parceria entre a escola e a família, pensando em como que essa aproximação será favorável aos educandos, para que dessa forma não violem o primeiro direito adquirido por Lei a todas as crianças de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que diz no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

A educação não é uma tarefa que a escola pode realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, como a família é uma das instituições que está mais próxima da escola, é de suma importância que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem (Marches e Gil, 2004).

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

No tempo medieval não existia diferença entre o mundo infantil e o mundo adulto, pois, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos” (Ariès, 2006, p.156).

A educação destinada para as crianças acontecia com o objetivo de ensinar a ela um ofício, ou seja, a profissão que posteriormente iria trabalhar. “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho do outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (Ariès, 2006, p.228).

Portanto, era por meio dessa troca que a criança adquiria conhecimento doméstico que na época era considerado digno por ser a única espécie de serviço experimentado.

A escola na idade média somente era acessível a um pequeno número de clérigos, e não havia na sua estrutura a separação por idades. O intuito da escola era formar a criança no seu aspecto moral e intelectual através de uma disciplina mais autoritária, separando-as do mundo dos adultos.” (Almeida, 2014, p. 13).

Naquela época quase nada era acessível, principalmente para as crianças. Ficavam “amontoadas”, não havia preocupação em separá-las por idade, para estudarem de acordo com a faixa etária. O que era priorizado era apenas fixar o conteúdo, nada mais que isso.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” - surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: os eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Essas moralidades listas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar (Aries, p.163).

Dessa maneira surge uma mudança referente ao sentido de “infância”, a criança passa a receber uma atenção maior por meio dos adultos, “tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação” (Ariés, 2006, p.164).

Áries (2006) *apud* Almeida (2014) defende que a forma com que os pais deviam educar seus filhos foi sendo modificada com o surgimento do sentimento de infância, e desta forma no século XV a estrutura das escolas também começam a ser alteradas, deixando de ser asilo para estudantes pobres, para buscar aumentar o número de atendimento das famílias populares, pois até então somente uma minoria que era composta por clérigos letrados, ricos e burgueses tinha acesso ao ensino.

Com uma nova estrutura social familiar e escolástica, não fica mais sob a responsabilidade da família a educação escolar da criança, sendo esta transferida para a escola, esta transformação não ocorre sem resistências, se dando de maneira gradativa (Almeida, 2014, p. 14).

Os tempos eram outros, a escola passou a ser considerada como o principal meio para instruir as crianças, para viverem em sociedade. A família deixou de ser a única instituição responsável por esta obrigação.

Conforme Dessen e Polonia (2007) *apud* Almeida (2014, p.14):

Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização da criança, como também a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes.

É correto dizer que tanto a escola quanto a família, realizam um trabalho educacional com a criança, no entanto, com funções diferenciadas, entretanto, com o mesmo nível de importância, visto que, a interação estabelecida entre a família e a escola no processo pedagógico contribui para uma educação com qualidade.

A escola e a família são encarregadas de transmitir o conhecimento para a criança, mas a diferença acontece de acordo com o ambiente em que essa criança esta inserida. No ambiente escolar essa transmissão ocorre de uma maneira diferenciada da que ocorre no ambiente familiar, sendo a escola e a família essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo para incentivar ou até mesmo bloquear o crescimento físico, intelectual, emocional e social da mesma (Dessen e Polonia (2007) apud Almeida (2014, p. 14).

A escola, assim como outra esfera dos campos social (saúde, segurança, dentre outros), é de suma importância para o estado, pois ela é uma peça fundamental na estrutura e organização da sociedade. No entanto:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (Dessen e Polonia, p. 22).

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA INDISPENSÁVEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No que tange a importância da relação família e escola, é correto dizer que a parceria escola e família ajuda muito no desenvolvimento escolar da criança.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo (Parolim, 2005, p. 99).

A permanência da família na escola, além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ajuda os pais a refletirem sobre qual a melhor forma de contribuir com os filhos tanto no desenvolvimento escolar quanto em sociedade. “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela

apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos” (Reis, 2007, p. 6).

É necessário frisar que toda opinião advinda da família deve ser bem vinda, seja ela crítica ou construtiva, para que assim possa melhorar a cada dia.

[...] A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança (Lopes, 2009 p. 01).

A relação estabelecida entre família e escola é de grande relevância, é primordial que viva em harmonia, até porque “por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar” (Maldonado, 1997, p.11).

A escola não caminha sozinha. Família e Escola necessitam uma da outra mutuamente para um bom desempenho do aluno. Ou seja, ambos devem caminhar juntos para que haja uma busca da perfeita aprendizagem dos educandos.

É necessário que a família tenha outros meios de se aproximar da vida escolar do alunado, possibilitando, assim, uma melhor relação com a escola e contribuindo para o desenvolvimento da criança. Com a finalidade de melhorar essa parceria acredita-se que a família e a escola, respectivamente, devem:

- Selecionar a escola baseado em critérios que lhe garanta a confiança da forma como a escola procede diante de situações importantes;
- Dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola;
- Cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea;
- Deixar o filho a resolver por si só determinados problemas que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização;
- Valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho.
- Cumprir a proposta pedagógica apresentada para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia;
- Propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo;
- Receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda;
- Abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família-escola;
- É de extrema importância que a escola mantenha professores e recursos atualizados, propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade para seus alunos.(Souza, 2010, p. 58)

Não se pode negar que no passado, quando participavam da instituição ou pedia explicações sobre determinado assunto, a presença dos pais era vista como uma queixa. Porém, na atualidade, essa concepção mudou. A presença dos pais na escola é vista como uma possibilidade de uma boa relação entre ambos. “A escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar conta de seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos” (Heidrich, 2009, p. 25).

No entanto, não é apenas da escola a única responsabilidade de educar, a família também deve fazer sua parte já que tem uma parcela de contribuição nesse processo.

Diante do exposto entende-se que não se sabe de quem é a maior responsabilidade, se é dos pais, que muitas vezes não participam da vida escolar dos filhos como deveriam, ou se é a forma de trabalho que estão realizando na escola. Nesse sentido, a parceria entre a escola e as famílias deve ser realizada com a participação e o compromisso de ambas as partes, para que unidas superem as dificuldades encontradas e obtenham resultados positivos.

CONCLUSÃO

Através deste estudo percebeu-se que as famílias necessitam criar o hábito de participar da vida escolar dos filhos, que reconheçam o quanto é importante e imprescindível à relação com a escola para que unidos alcancem um único objetivo: a educação de qualidade para as crianças.

É interessante que a família, os professores, o coordenador pedagógico, os dirigentes, trabalhem em conjunto, com um só objetivo que é impulsionar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes.

A família, quando presente na vida escolar do estudante, tem muito a contribuir, já que essa presença melhora o desempenho das crianças e jovens.

É conveniente dizer que se espera que o assunto apresentado contribua para que haja mudanças nas atitudes e maneiras de pensar tanto dos professores quanto dos pais.

A escola, por proporcionar aquisição de conhecimento, deve ter disposição para trazer a família até a mesma, criando encontros, confraternizações, comemorações, palestras e não apenas reuniões. Isso é, existe a demanda de a escola criar eventos que estimulem os pais a participarem e, ao mesmo tempo, convencê-los sobre a importância de se trabalharem juntos. Claro que não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Quando se busca algo e se tem força de vontade tudo dar certo.

Baseado em todo o percurso deste estudo, é correto afirmar que inúmeros pais e/ou responsáveis encontram-se um pouco distante da escola, não

participam das reuniões escolares, não interagem com os professores, não auxiliam os filhos na tarefa enviada para ser feita em casa, não vão, sequer, deixar a criança na escola. Talvez por acharem que os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos sejam os professores. O fato é que a falta de participação dos pais acaba sendo um grande desafio para os envolvidos com o processo educativo das crianças.

Sendo assim, é possível concluir que a participação dos pais no ambiente escolar dos filhos é fundamental, visto que o meio que a criança está inserida influencia o futuro e o sucesso escolar.

Por meio das reflexões deste trabalho foi possível encontrar alternativas para contribuir na parceria entre a escola e a família. Pensando nisso, ao invés de haver desentendimentos entre pais e professores, para cada um acusar o outro de ser responsável pelo fracasso escolar, ambos devem buscar o respeito mútuo e a dedicação necessária para que o aluno seja o maior beneficiado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanuelle Bonácio de. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno.** 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/NIRA/Downloads/AlmeidaEmanuelleBon%C3%A1ciode_TCC%20(4).pdf>. Acesso em: 09 Set 2020.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006. 196 p.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil.** Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 26 Jul 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Scielo 37 Brasil, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 10 Set 2020. FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDRICH, Gustavo. **A escola da família.** Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. São Paulo: Abril, 2009.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação.** Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais->

-na-educacao.htm >. Acesso em 09 Set 2020.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCHES, Álvaro; GIL, H. Carlos. **Fracasso escolar – uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos). 1981.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007.

SILVA, Flávia. **Relações Família- Escola e Aprendizagem**. Porto Alegre. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71886/000880050.pdf?sequence=1>.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

ZANE, Andréia Dias de Souza. **A função da família na educação escolar**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4497/1/MD_EDUMTE_2014_2_115.pdf>. Acesso em 09 Set 2020.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Adriana Limeira de Freitas¹

Clécio Pereira Bezerra²

Clívia Máira Ramos Bezerra³

Monalisa Ramos Bezerra Costa⁴

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial, ao longo das décadas, passou por transformações significativas, refletindo as mudanças na percepção da deficiência e nas abordagens pedagógicas. Este artigo busca compreender e contextualizar os fundamentos da Educação, destacando sua evolução histórica e os princípios filosóficos que orientam suas práticas contemporâneas.

O relato sobre a história da Educação Especial destaca três momentos distintos: a pré-história, a era das instituições e a época atual, como mencionado por Carmo (1991). Essa divisão ajuda a compreender a evolução das práticas e atitudes em relação à educação de pessoas com necessidades especiais ao longo do tempo.

A pré-história da educação especial nos mostra que durante esse período, há poucos registros sobre pessoas com deficiência. Existem relatos de duas posturas distintas em relação a pessoas doentes, idosas ou deficientes: aceitação e tolerância por um lado, e eliminação, menosprezo ou destruição por outro. Esse período é caracterizado pela ignorância e falta de aceitação em relação às pessoas com deficiência.

Ao longo da história, especialmente durante a Idade Média e início da Idade Moderna, surgiram as primeiras instituições para pessoas com deficiência.

1 Licenciada Pedagogia- UERN. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais. E-mail: adrianafreitas@educar.rn.gov.br.

2 Licenciado em Pedagogia - UVA. Especialista em Arte Educação: Linguagem Artística - UnP. Professor de Música rede Pública. Violinista da Orquestra Sinfônica do Estado do Rio Grande do Norte - OSRN.E-mail: bezerraempreendedor65@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia -UVA. Especialista em Fundamentos para Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional – FAEL. Pedagoga da Assistência Social E-mail: cliviamaira@hotmail.com.

4 Licenciada em Pedagogia – UVA. Especialista em Educação infantil UFRN. Professora Educação Infantil E-mail: professoramonalisaramos@gmail.com.

Muitas vezes, essas instituições tinham um caráter segregacionista, isolando as pessoas com deficiência da sociedade em geral. A ênfase estava mais na caridade do que na educação e inclusão.

A Educação Especial passou por mudanças significativas nos últimos tempos. A ênfase mudou de modelos segregacionistas para práticas mais inclusivas. A sociedade começou a reconhecer a importância de proporcionar oportunidades educacionais iguais para todos, independentemente de suas habilidades ou características.

Compreender essa trajetória histórica é fundamental para avaliar os progressos feitos na Educação Especial e reconhecer os desafios que ainda existem. A transição de uma abordagem segregacionista para uma mais inclusiva reflete uma mudança na compreensão e valorização das pessoas com necessidades especiais na sociedade. O desafio atual é continuar avançando na criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, promovendo a diversidade e a igualdade.

2. FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na antiguidade, as atitudes em relação às pessoas com necessidades especiais eram complexas e variadas. Embora algumas culturas tenham demonstrado aceitação e tolerância, a maioria adotava posturas de ignorância e exclusão. Em algumas sociedades, acreditava-se que as pessoas com deficiência eram possuídas por maus espíritos, resultando em práticas de eliminação, menosprezo ou isolamento.

O relato de Jimenez (1994) sobre as práticas de algumas sociedades entre os séculos XVII e XVIII revela perspectivas cruéis e desumanas em relação às pessoas idosas, deficientes, recém-nascidos com deficiências e crianças indesejadas, especialmente as do sexo feminino. Essas práticas refletem crenças culturais e sociais que eram profundamente enraizadas em diversas comunidades.

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. (Mantoan, 1989, p. 215).

Com o advento do Renascimento nos séculos XV e XVI, ocorreu uma transformação significativa na visão da sociedade em relação ao indivíduo deficiente. Esse movimento cultural marcou uma transição importante das atitudes de ignorância e rejeição para o reconhecimento dos direitos e deveres das pessoas com deficiência. Segundo Jimenez (1994), o Renascimento foi um período crucial que trouxe consigo os primeiros interessados nas questões relacionadas às deficiências.

O Renascimento foi caracterizado por uma mudança nos valores e na cultura, rompendo com muitas das tradições da Idade Média. Durante esse período, a ênfase foi colocada no valor do ser humano, nas realizações individuais e na busca pelo conhecimento. Essa mudança de perspectiva também se refletiu na maneira como a sociedade passou a encarar as pessoas com deficiência. Nesse período, alguns dos primeiros interessados nas questões relacionadas às deficiências começaram a emergir. Esse interesse marcou o início de uma abordagem mais humanista em relação às pessoas com deficiência, afastando-se das práticas de exclusão e discriminação previamente predominantes.

A mudança de foco para os direitos e deveres dos deficientes durante o Renascimento foi um passo crucial para o desenvolvimento de uma compreensão mais inclusiva e respeitosa em relação às pessoas com deficiência. Essa transição cultural contribuiu para a formação de uma base que, ao longo do tempo, influenciaria movimentos e mudanças legais em direção à igualdade e inclusão para indivíduos com diferentes habilidades e necessidades.

De acordo com Carmo (1991), figuras proeminentes no campo da cultura, ciência, arte e música que, apesar de suas deficiências físicas, alcançaram grande destaque e contribuíram significativamente para suas respectivas áreas, como: Luís de Camões que perdeu um de seus olhos em combate, mas isso não o impediu de se tornar um dos maiores poetas da língua portuguesa; Galilei Galilei que ficou cego no final de sua vida, mas suas contribuições para a ciência, especialmente na astronomia, são amplamente reconhecidas; Antônio Francisco Lisboa, “O Aleijadinho”, que apesar das limitações físicas produziu esculturas e arquitetura notáveis no Brasil colonial. Esses exemplos reforçam a ideia de que a deficiência física não deve ser um obstáculo para o reconhecimento e o sucesso na sociedade. No entanto, o autor observa que, mesmo nesse período, os deficientes mentais continuavam sendo segregados e excluídos das oportunidades de aprendizagem e destaque social.

O período conhecido como a “era das instituições” ou a fase de segregação institucional, que compreende o final do século XVIII e o início do século XIX, representa um momento significativo na história da Educação Especial. Nessa fase, parte da sociedade reconheceu a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiências, marcando o início de práticas mais sistemáticas na área. No entanto, é importante notar que, apesar desse reconhecimento, os deficientes continuaram a enfrentar discriminação, marginalização e exclusão social.

Durante esse período, as instituições que surgiram para atender às pessoas com deficiências eram caracterizadas por uma filosofia mais assistencialista, filantrópica e segregacionista do que educativa. A principal preocupação dessas

instituições era oferecer assistência, mas não necessariamente educação. Eram frequentemente voluntárias, muitas delas de natureza religiosa, e operavam com a permissão do governo, embora muitas vezes não recebessem nenhum outro tipo de ajuda significativa (Carmo, 1991).

A ênfase assistencialista dessas instituições reflete uma compreensão limitada das capacidades e potenciais das pessoas com deficiência. A falta de enfoque educativo contribuiu para perpetuação da segregação, mantendo os deficientes afastados da sociedade e da família. Essa abordagem assistencialista também destacou a necessidade de uma mudança de paradigma em direção a práticas mais inclusivas e educativas na Educação Especial.

O período conhecido como “era das instituições”, onde o desenvolvimento de escolas e instituições para atender pessoas com deficiência, embora tenha sido uma tentativa de proteger a “pessoa normal” da “não-normal”, acabou por promover segregação e discriminação. Apesar desses aspectos negativos, esse período também trouxe alguns avanços para a Educação Especial, beneficiando-se do desenvolvimento científico e técnico que trouxe consigo métodos de avaliação e tratamento mais refinados. Melhorando a compreensão das necessidades dos deficientes. A criação de escolas para deficientes, a busca por métodos de tratamento para pessoas com deficiência.

A Educação Especial, de acordo com os princípios norteadores estabelecidos pelo Brasil (1994), fundamenta-se em princípios democráticos, como igualdade, liberdade e respeito à dignidade. Além desses, destacam-se três princípios norteadores fundamentais, que são: Princípio da Normalização, refere-se à busca de condições de vida mais próximas do padrão considerado normal pela sociedade para as pessoas com deficiência. Esse princípio visa proporcionar oportunidades e experiências de vida o mais semelhantes possível às das pessoas sem deficiência, promovendo a inclusão social e a participação plena na comunidade; o Princípio da Integração, refere-se à inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas e em outros contextos sociais regulares. Esse princípio destaca a importância de criar ambientes inclusivos, nos quais pessoas com e sem deficiência possam aprender, interagir e conviver de maneira natural e enriquecedora; o Princípio da Individualização, reconhece a diversidade das necessidades e características dos alunos com deficiência. Esse princípio destaca a importância de abordagens personalizadas e estratégias educacionais adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração suas habilidades, interesses e ritmo de aprendizado.

Esses princípios norteadores são fundamentais para orientar as práticas e políticas na Educação Especial, promovendo uma abordagem mais inclusiva, respeitosa e centrada no aluno. Eles refletem um compromisso com a igualdade

de oportunidades, a participação ativa na sociedade e o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo com deficiência.

A ênfase na inclusão na Educação Especial, especialmente a partir da década de 1990, marca uma mudança significativa no paradigma educacional. A inclusão é considerada a terceira fase da Educação Especial, e seu principal princípio é que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, devem fazer parte do mesmo contexto escolar.

A inclusão preconiza que todos os alunos participem das mesmas atividades comuns, adaptadas conforme necessário para atender às diferenças individuais. Essa abordagem busca superar as práticas segregacionistas do passado, nas quais os alunos com deficiência eram frequentemente excluídos do ambiente escolar regular e colocados em ambientes especiais ou escolas separadas.

Alguns aspectos importantes da inclusão na Educação Especial incluem: Ambiente Inclusivo, a criação de ambientes inclusivos nas escolas regulares, onde todos os alunos, com ou sem deficiência, aprendem juntos; Adaptações Pedagógicas, visam atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma abordagem mais personalizada; Valorização da Diversidade, o reconhecimento e a valorização da diversidade como um componente enriquecedor do ambiente educacional; Colaboração entre Professores, a promoção da colaboração entre professores e profissionais de apoio para garantir o suporte adequado aos alunos com deficiência; Participação Plena, a busca pela participação plena de todos os alunos em atividades acadêmicas, sociais e extracurriculares.

A confirmação do direito à educação inclusiva foi um marco significativo em 1990 com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Independentemente das diferenças particulares, essa declaração reforçou o compromisso global de garantir o acesso à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Esse compromisso foi posteriormente fortalecido por várias declarações das Nações Unidas, culminado na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assinada em 1993 e publicada em 1994. Essa declaração específica de 1994 foi um passo crucial na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ela estabelece que a educação de pessoas deficientes deve ser a parte integrante do sistema educativo, reforçando a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades no contexto educacional. Além disso, essa declaração reflete um compromisso mais amplo com os princípios de direitos humanos e igualdade, alinhado com a visão de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Essas ações e declarações destacam o reconhecimento internacional da importância da educação inclusiva e da necessidade de superar barreiras que possam limitar o acesso de pessoas com deficiência à educação. Elas têm servido

como base para a elaboração de políticas e práticas educacionais que promovem a inclusão e buscam garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente do sistema educacional.

A Conferência Mundial realizada em junho de 1994, em Salamanca-Espanha, foi um evento crucial que reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o propósito de promover uma educação para todos, garantida pelos Estados e integrada ao sistema educativo. Dessa conferência resultou a Declaração de Salamanca, em documento de princípios, políticas e práticas voltadas para as necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca, Brasil (1994) enfatiza a importância de uma educação inclusiva que reconheça e atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Esse documento serviu como um marco para a discussão sobre integração e inclusão educacional, temas que foram destacados em diversos seminários e fóruns subsequentes.

A integração e a inserção tornaram-se focos de discussão e ação na área educacional, buscando superar práticas segregacionistas do passado. Professores, pesquisadores e pais foram agentes-chave nesse processo, trabalhando para mudar a concepção em relação à educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

A ênfase passou a ser oferecer uma educação capaz de reconhecer e conviver com a diversidade, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada criança individualmente. Essa abordagem mais inclusiva visava criar ambientes educacionais que permitissem a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características específicas.

A Declaração de Salamanca representou um passo significativo na promoção de uma visão mais ampla e inclusiva da educação, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais equitativas e acessíveis em nível global.

Foi um documento fundamental que propagou e consolidou o conceito de inclusão no contexto da educação comum. Este conceito teve suas raízes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990. Ao longo da Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é mencionado em vários trechos, destacando a importância da educação inclusiva e seu papel na promoção da igualdade de oportunidades, como:

Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. (Brasil, 1994, p. 18).

O princípio fundamental que orienta as escolas inclusivas é a ideia de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente

de suas dificuldades e diferenças. Esse conceito é central para a promoção da inclusão educacional. Algumas características essenciais das escolas inclusivas, conforme mencionado na Brasil (1994, p. 23), incluem: “Aprendizagem Conjunta; Reconhecimento de Diferenças; Adaptação a Estilos e Ritmos de Aprendizagem Diferentes; Ensino de qualidade”.

A integração e inclusão são temas abordados em diversas legislações brasileiras, refletindo o compromisso do país em promover a educação inclusiva e garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Alguns dos principais marcos legais que abordam essas incluem:

1. A Constituição de 1988: que estabelece princípios fundamentais relacionados à educação, igualdade e não discriminação. Ela reconhece o direito à educação como um direito de todos e estabelece a igualdade como um princípio fundamental;
2. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: é uma legislação que trata dos direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes no Brasil. Ele reconhece o direito à educação inclusiva e destaca a importância de assegurar oportunidades iguais para todos;
3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela trata da educação inclusiva, destacando a necessidade de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
4. A Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989: esta lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, garantindo direitos e estabelecendo medidas para a promoção da igualdade, reforça a importância da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Essas legislações fornecem um arcabouço legal para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais inclusivas no Brasil. Elas refletem o comprometimento do país em criar um sistema educacional que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

De acordo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, reconhece a necessidade de promover a inclusão e a integração de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Alguns artigos e incisos relevantes incluem:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. § 1º - Haverá, quando

necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurados aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Artigo 60 - parágrafo único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. Brasil (1996)

O conceito de Educação Especial, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), abrange uma modalidade de educação escolar destinada preferencialmente à integração dos educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Essa modalidade visa atender alunos que, devido a características próprias, apresentam diferenças significativas em relação aos demais estudantes no que diz respeito ao domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua faixa etária.

Os educandos que se enquadram nessa modalidade demandam recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam efetivamente assimilar os conhecimentos oferecidos pela escola. Essa adaptação é crucial para assegurar que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo e atenda às necessidades individuais de cada aluno, respeitando suas características e potencialidades.

A Lei nº 7.853/89 é uma legislação brasileira que trata dos direitos das pessoas com deficiência. Ela foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que detalha suas disposições. Essa lei ratifica os princípios estabelecidos na Constituição Federal, reforçando a obrigatoriedade da oferta de educação especial nas escolas públicas.

Um ponto crucial destacado por essa legislação é a proibição de discriminação em relação à matrícula de alunos com deficiência. Segundo a lei, é considerado crime quando as instituições educacionais públicas ou privadas recusam, suspendem, procrastinam, cancelam ou fazem cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos com deficiência em qualquer curso ou grau de ensino. Assim determina que: “Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Brasil, 1989).

Essa medida visa garantir o direito à educação inclusiva e combater práticas discriminatórias que possam impedir o acesso de pessoas com deficiência à educação. Ao tornar ilegal a recusa injustificada à matrícula com base na deficiência, a legislação busca promover a inclusão efetiva desses alunos no sistema educacional.

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) é um importante instrumento normativo que estabelece diretrizes para a educação especial no Brasil. Essa resolução prevê o atendimento de alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular durante a educação básica. Além disso, ela assegura que as escolas podem criar, de maneira extraordinária, classes especiais, desde que atendam às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às diretrizes curriculares nacionais.

Essa abordagem está alinhada com o princípio da inclusão educacional, buscando promover a participação plena dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular. Ao permitir a criação de classes especiais no ambiente escolar regular, de forma extraordinária, a resolução reconhece a importância de flexibilidade no atendimento às necessidades específicas dos estudantes, garantindo que o sistema educacional seja adaptável às diversidades individuais.

Essa medida visa assegurar que as escolas tenham a flexibilidade necessária para atender às demandas específicas dos alunos com necessidades especiais, seja por meio da inclusão em classes regulares, com o suporte adequado, ou pela criação de classes especiais quando necessário, sempre seguindo as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional vigente.

Diante dos fatos, percebe-se avanços significativos no que diz respeito à preocupação e cuidado com as pessoas com necessidades especiais. Houve esforços de grupos e indivíduos ao longo do tempo para proporcionar oportunidades educacionais e cuidados adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução na abordagem das pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história, evidencia como as diferentes concepções de mundo e sociedade moldaram as formas de tratamento. É um ponto importante ressaltar que as atitudes variadas em relação a essas pessoas são reflexo das mentalidades e compreensões predominantes em cada período.

Atualmente, com amparos legais significativos, avançamos em direção a uma sociedade mais inclusiva, garantindo o acesso a serviços essenciais como saúde, educação e trabalho. No entanto, suas ponderações provocam uma reflexão essencial sobre como ainda precisamos discutir e implementar formas mais eficazes de atender a essas necessidades básicas.

A discussão em curso sobre a inclusão de todos os alunos no ensino regular

destaca uma questão crucial: qual é o ambiente mais apropriado para efetivar a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais? Escolas especiais, classes especiais ou salas de recursos? Essa é uma questão complexa que envolve diferentes perspectivas, necessidades individuais e práticas pedagógicas.

A continuidade dessa discussão é crucial para aprimorar abordagens e encontrar soluções mais efetivas, garantindo que a inclusão educacional não seja apenas uma questão de presença física, mas também de participação ativa, aprendizado significativo e desenvolvimento pleno para todas as pessoas, independentemente de suas características.

O caminho para uma educação mais inclusiva envolve não apenas a elaboração de leis e políticas, mas também uma mudança cultural, uma revisão constante de práticas e uma abertura para a diversidade. Essa é uma jornada contínua, e a sociedade deve permanecer engajada nesse diálogo em evolução para garantir que cada pessoa tenha acesso real e igualitário à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Presidência da República**. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069/90 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº 7.853/89**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298/99**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos /PR, 1991.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1994.

MANTOAN, Maria teresa. Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

O TRABALHO DE ALFABETIZAR PARA CONSCIENTIZAÇÃO: RETORNO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Maria Luziene de Medeiros¹

1. INTRODUÇÃO

Alfabetizar nos remete a aprendizagem da leitura e da escrita, pois temos a compreensão que um sujeito alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever. Neste artigo nos propomos a fazer uma breve reflexão sobre o processo de alfabetização e conscientização tendo como norteador a obra de Paulo Freire, por nos aproximar do viés condutor para entender a situação desprivilegiada daqueles que estão à margem do conhecimento. Essa discussão traz as inquietações de um homem que vê a importância dos sujeitos aprenderem a conjugar a leitura da palavra, fazendo uso de forma consciente das suas ações e do seu papel no contexto social.

O trabalho de Freire não reduz a um conjunto de técnicas que irão ajudar na leitura e na escrita, mas um instrumento de politização do povo que não consegue reconhecer sua importância na sociedade como produto e como produtores. Nesse contexto arguir sobre o trabalho de alfabetizar para conscientização na perspectiva freireana é reconhecer o legado de Freire para **educação não só Brasil**, mas em outros países, pelo comprometimento com a educação que emancipa o sujeito.

Este artigo tem como finalidade apresentar uma breve discussão sobre o trabalho de alfabetizar para conscientização a partir das contribuições de Paulo Freire expressas nas suas obras *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

2. PAULO FREIRE: O SER EM SI NO OUTRO

O mais célebre educador brasileiro, nascido em Recife, Paulo Reglus Neves Freire [1921-1997], reconhecido internacionalmente, especialmente por assumir um pensamento pedagógico voltado para as classes menos favorecidas economicamente.

¹ Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação-UFRN. Professora da rede municipal de Natal e Técnica Pedagógica - SEEC/RN.E-mail:ml_medeiros@hotmail.com.

O contexto histórico no qual situa sua existência inicial se dá em meio a diversidades no mundo, o qual se vivência um períodos de guerras e no Brasil, a Semana de Arte Moderna que tematiza a alegoria da esperança e liberdade; não que esse contexto tenha uma influência direta na vida do pernambucano, mas que de certa forma traz atenuantes para a sociedade da época, tendo em vista que a sociedade descortinava-se em outros horizontes: artes plásticas, música, literatura, arquitetura entre outras manifestações culturais.

Diante desse contexto histórico, sua vida escolar conforme Freire (1989) relata se dá a partir da sua 'leitura de mundo' a qual foi fundamental, pois "a curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais." (Freire, 1989, p. 24). Esta compreensão da leitura de mundo enunciada por Freire é o passo inicial para que ele compreenda o processo de alfabetizar para a conscientização.

Na sua obra *A importância do ato de ler*, Freire (1989) nos aguça a essa viagem do seu processo de alfabetização quando menciona que foi alfabetizado no chão quintal de sua casa, à sombra das mangueiras com as palavras do seu mundo e não do mundo de seus pais e ao chegar à escolinha particular já estava alfabetizado e Dona Eunice, a professora, dá continuidade ao trabalho dos pais. Esse recorte de infância, que ele foi sempre orgulhoso em suas falas contribui significativamente para sua vida nos anos seguintes, pois ao ficar órfão de pai aos treze anos e ser de uma família de poucos recursos dá continuidade aos estudos no Colégio Oswaldo Cruz, com bolsa de estudos.

Formou-se em Direito pela Universidade de Recife, mas desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que o professor havia concluído o Ensino Básico. Em 1944, casou-se com sua primeira esposa, a professora Elza Maia Costa de Oliveira (crítica e apreciadora de suas obras), com quem teve cinco filhos, e seu casamento durou até o falecimento de Elza, em 1986.

No início de sua trajetória como educador o faz repensar a condição de classe social no trabalho desenvolvido com as famílias, que até então imperava, mesmo de forma sutil, um discurso abstrato e fora da realidade e a proximidade com essas famílias discutindo a situação de miséria vivida por este grupo o faz repensar e encontrar um modo de conversar para que as mesmas o entendessem, assim o estudo da linguagem apropriada foi o ponto de partida para elaboração de uma prática pedagógica que fosse dotada de significado.

A compreensão de Freire de si e do outro se revela a partir de suas vivências como educador que passa a se posicionar como o outro e ao se perceber nesse contexto de uma sociedade patriarcal, discriminatória e elitista da época ele apontava soluções com uma visão de uma educação progressista que partia do saber e da

linguagem popular mediatizados pelo diálogo. Essa condição de escuta, no coletivo é o movimento dinâmico para o processo de alfabetização e conscientização.

Sob essa óptica, compreender Freire é inebriar-se nas suas obras, mais especificamente, a Pedagogia do oprimido e posteriormente Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido que traz a sua experiência a partir das suas vivências na realidade social. A percepção das obras mencionadas revela a preocupação de Freire (1989) para uma educação emancipadora, onde os homens e mulheres possam de afirmar enquanto sujeitos com suas histórias e culturas diversas e que se contraponham a educação opressora, legitimada por uma prática domesticadora. Para Freire (2017) essa prática educativa emancipatória é celebrada a partir do processo de humanização e conscientização.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 2017, p. 72).

O pensar em uma educação que emancipasse o sujeito da sua condição de oprimido, se contrapõe a educação da época, educação que o mesmo qualificava como burguesa, “descomprometidas”² com o meio político, social e econômico. Para Freire (2017) o processo de alfabetização tem que coadunar com o processo de conscientização, o mesmo discorre sua inquietação sobre a inércia, desvalorização do sujeito, de uma educação que favorece aos burgueses, Freire (2018) enfatiza na Pedagogia da esperança que sua esta obra foi escrita com certo rancor.

Cabe ressaltar algumas ideias do pensar de Freire (2018), essenciais para alfabetização sujeito, pois o mesmo reforça nas suas obras que a aprendizagem se dá em conjunto, que os sujeitos são seres inacabados, é necessário ler o mundo (conhecer a realidade), romper com a cultura do silêncio que permite a possibilidade de transformação da realidade, pois são sujeitos da própria história. Essa concepção é um processo de aprendizagem contínuo, segundo Freire (2018) “O mundo não é, está sendo”.

Para Freire (2017) albetizar só faria sentido se essa alfabetização tivesse como produto a conscientização. “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.” Freire (2017, p.20)

2 A expressão “descomprometida” é utilizada para reforçar a ideia de que a educação bancária que Freire se referia é comprometida com a elite nas esferas política, econômica e social ao estabelecer o controle dos sujeitos, que para as minorias econômicas manteria um estado de conformidade sem reconhecerem a importância do seu papel social.

3. ALFABETIZAR E CONSCIENTIZAR

As experiências de Freire, pouco mencionada anteriormente, no magistério e na sua frustrada experiência enquanto advogado, esta frustração o firma como educador, e, nas palavras de Freire a sua esposa Elza menciona o ocorrido em sua tarde como advogado e confirmar o encerramento de sua carreira na advocacia.

‘Me emocionei muito esta tarde, quase agora’, (...) ‘Já não serei mais advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto como outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero. (Freire, 2018, p. 23-24)

A experiência vivida no escritório com um dentista que não tinha como pagar seus débitos foi o divisor entre o Paulo Freire advogado e o Paulo Freire professor. A partir desse momento, encerra-se sua carreira na área advocacia e dá continuidade a sua carreira como educador endossado por sua esposa Elza e relatado em Freire (2018): Eu esperava isto, você é um educador. Após esse episódio inicia suas atividades no recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI), Departamento de Pernambuco, para a Divisão de Educação e Cultura, esta experiência de estudo, de reflexão, de prática se constitui no momento para ímpar para gestação da Pedagogia do oprimido, não sendo somente sua experiência no SESI, mas que foram fundamentais, outras tramas também se fizeram presentes da sua vivência para o nascimento dessa obra que foi um alongamento da tese universitária na “Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido”.

A partir das experiências, reflexões e práticas dos sujeitos nas suas interlocuções a qual ele pensa e repensa a vida dura dos trabalhadores e suas respectivas famílias na condição de dominados e oprimidos na sociedade, onde o conformismo e a desesperança são comuns às pessoas.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser reaproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve da dependência para criar mais dependência. (Freire, 2017, p. 73).

A ação política e/ou ação cultural mencionada por Freire (2017) se envereda para se repensar a educação. Na estrutura social por ele vivida, na época, se reproduz a dualidade de dominantes e dominados da estratificação social. Pensar em um processo de transformação desse contexto é necessário repensar como fazer que esses sujeitos reconheçam seu papel social, sua importância na

sociedade. Esse processo de transformação acontecerá através de uma educação libertadora, humanista, não será pensada nem praticada pelos opressores.

Nessa concepção de educação que leva o sujeito a libertar-se a prática educativa se funde no processo de alfabetização e conscientização. Se analisarmos isoladamente esses verbetes não trarão resultados significativos para a prática social. A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, e apropriação do sistema de escrita, e pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e escrita. A conscientização é o processo de se conscientizar, isso significa que o indivíduo pode adquirir o saber ou fazer com que outro o obtenha. Nessa perspectiva, Weffort (1967, p. 5) enfatiza: “Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado”.

Nesse contexto, alfabetizar e conscientizar na essência de Freire (1967) é buscar novos caminhos, é propiciar aos sujeitos novos parâmetros na construção de um pensamento-ação cada vez mais envolto das camadas populares, esse é um processo que caminha para a transformação social, pois implica a concepção do ser humano como “histórico e inacabado”.

A materialização de uma alfabetização para conscientização impulsionado na época por Freire incomodou a classe dominante, com o seu método de educação popular e a experiência das *40 horas de Angicos* foi um marco, pois colocou em prática o seu método de alfabetização de adultos, desenvolvido inicialmente em Recife, mas sem grande visibilidade e aprofundamento. A experiência de Angicos ganhou visibilidade nacional e internacional por colocar os princípios essenciais para uma educação libertária e não excludente. “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Freire, 1989). Convém ainda frisar que esta compreensão do contexto e posição social, produção e quem lucram com o trabalho, ocorre de forma coletiva, ou seja, consciência coletiva mediatizada pelo diálogo.

4. DIÁLOGO: TRANSIÇÃO DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A prática educativa proposta por Freire se diferencia da educação tradicional, prática ainda presente no momento atual, até mesmo na relação de dominação educador-educando e romper com essa hierarquia do saber é fundamental para a realização de trabalho crítico e reflexivo.

O educador no bojo de suas ações fundamentadas nas práticas progressistas direciona sua prática aprofundando a tomada de consciência, pois o trabalho

de alfabetizar para a conscientização, perpassa por etapas de conscientização, ou melhor, momentos de aprendizagem: *investigação*, *tematização* e *problematização*. O primeiro momento, da investigação, o educador precisa se inteirar do que o aluno conhece, não só para poder avançar no ensino de conteúdos, mas para trazer a cultura do educando para as discussões da sala de aula. O segundo momento, da tematização, passa-se a explorar questões sobre os temas em discussão, nessa etapa o aluno constrói o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, na chamada etapa de problematização, o conteúdo em questão apresenta-se esmiuçado, se volta do abstrato para o concreto e se sugere ações para superação dos impasses.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pro-núncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire. 2017, p. 109).

Esse ato desumanizante da carência dialógica resulta em uma dimensão, tanto de ação como de reflexão, sacrificada, pois se incorpora como natural a situação de opressão. A ação dialógica permite que o sujeito se posicione, se reconheça na sua realidade e isso não se como se fosse um jogo de palavras sem significado, ela é resultante de uma ação reflexiva que se instaura e que constitui a razão da nova consciência oprimida.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam se reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (Freire, 2017, p. 72).

O diálogo evoca para si e para os outros uma consciência coletiva, pois o sujeito se liberta das amarras que o faz pensar como natural a sua condição de oprimido. Este é o momento transição da consciência ingênua para a consciência crítica. É importante mencionar a contraposição entre ambas. Na consciência ingênua o sujeito ainda inerte a sua condição social, pode refletir sobre si, contudo não altera a sua realidade exterior, fica no introspecto. Consequentemente, na consciência crítica, o sujeito determina sua condição na sociedade, seu papel, sua função social, se compreende como sujeito histórico no qual ele pertence.

5. RETORNANDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

As discussões expressas se fundem com a *Pedagogia do oprimido*. *Pedagogia da esperança* reforça a vertente transformadora nos mais diferentes espaços educativos. Freire (2017) não se diz “esperançoso por pura teimosia, mas por

imperativo existencial e histórico”, pois diz Freire (2017) “se não tivermos um mínimo de esperança não podemos iniciar um embate”. Retornar a Pedagogia do oprimido é rever, inicialmente, a dicotomia educação bancária e educação problematizadora. Dicotômicas e contraditórias, a concepção de educação bancária é verticalizada, a relação educador-educando é minimizada a transmissão de conteúdos, desvaloriza os saberes e a cultura do educando, está é um instrumento de opressão. A concepção de uma educação problematizadora é um instrumento de libertação, tem como essência a humanização, implica na ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo para a transformação da sua realidade.

É imprescindível que ao trazer as ideias de Freire, em contraposição com um modelo de educação tradicional reafirma-se o compromisso de uma educação plena, onde os homens se socializam e se humanizam numa proposta comprometida com os próprios homens e mulheres, pessoas conscientes de si e do mundo. Esse é um processo de superação dos obstáculos que são enfrentados historicamente.

Esses obstáculos, seja em qualquer momento histórico, são produzidos pelos homens, denominado de situações-limites que se apresentam aos homens como algo esmagador. É a existência da subserviência, opressão, desesperança. Reacender a esperança, no dizer de Freire é a superação, o que ele denominou de inédito viável, ou seja, a percepção de transformação da realidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de alfabetizar para conscientização nos remete a duas obras, essenciais, de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança, escritas em momentos distintos elas se complementam. Paulo Freire sente a necessidade de se evidenciar a esperança como necessidade ontológica, como ferramenta de luta e de mudança da realidade, quando os oprimidos têm consciência da sua situação eles se engajam na luta para mudança concreta da sua condição. Reafirmando a importância do diálogo como ferramenta de transformação, libertação e desenvolvimento para uma educação onde o educador deve conhecer e (re) significar os saberes dos alunos para gerar uma escola problematizadora e democrática que valorize a cultura, onde educandos sejam desafiados a desenvolverem pensamento crítico, conhecendo e se posicionando na sociedade em que vivem.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desavora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em tráfico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale, para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero é razão de ser inação ou imobilismo.” (Freire, 1989, p. 15).

A contribuição de Freire para uma educação problematizadora na qual venha contribuir com um projeto de sociedade que combata exclusão, que postule a prática da valorização cultural ao se contrapor as práticas tradicionais que oprimem e desvalorizam a os homens e mulheres, mas que levem a emancipação do sujeito o conduzindo a uma participação crítica e participativa da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.
- WEFFORT, F.C **EDUCAÇÃO e política**: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade in: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES EM SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

*Márcia Andresia da Costa*¹

*Lílian Caetano Damasceno*²

*Maurício Caetano Damasceno*³

*Miriam Libório de Souza Macedo*⁴

*Joelma Maria Dionízio Gomes*⁵

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, nosso país vivenciou e ainda vivencia um governo “democrático” de fachada, tendencioso e autoritário. Como resultado deste processo, encontra-se a escola como instituição pública, que em momento algum estava alheia a essa situação, mas que infelizmente ainda hoje, arca com as consequências advindas desta forma de governo.

Mas logo surgem vários questionamentos. Será que nossas escolas públicas

-
- 1 Licenciada em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN. Segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Pós-graduada em Gestão Escolar e Orientação Educacional pela Faculdade FACETEN. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol/Centro Educacional ESL. Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Municipal de Ensino de João Câmara/RN. E-mail: marciaandresia@yahoo.com.br.
 - 2 Graduada em Pedagogia/UVA Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FALC. Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Educação Infantil e Educação Especial. Atuando na Equipe Técnica Pedagógica e Administrativa da SME/JC. E-mail: lilliancaetanodamasceno@hotmail.com.
 - 3 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduado em Psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Castelo Branco. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol/Centro Educacional ESL. Professor da Rede Municipal de Ensino de João Câmara/RN.E-mail: mauriciocae25@gmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia/UVA. Pós-graduada em História do Brasil com ênfase em docência no ensino superior/FAL. Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Atuando na Equipe Técnica Pedagógica da SME/JC. E-mail: macedomiriam32@gmail.com.
 - 5 Graduada Em Pedagogia/ UFRN. Letras_ Instituto Kennedy Especialista em Didática do Ensino Com Ênfase Em Literatura Infantil_ UNP. Mestranda em Ciências da Educação. Professora De Educação Infantil, Ensino Fundamental E EJA. Atuando Na Equipe Técnica Pedagógica Da Sme/Jc.E-mail: joelma_dionisio@hotmail.com.

estão desenvolvendo uma gestão democrática participativa? Ou será que ainda estão buscando formas para desenvolverem esse modelo de gestão? Muitos gestores se dizem democráticos, mas, será que são realmente? Quais são as dificuldades de implantar uma gestão democrática de fato? Existem possibilidades ou limitações nesse processo de implantação?

O objetivo deste artigo que tem como título: Gestão Democrática Participativa na Escola Pública: possibilidades e limitações em seu processo de implantação. Trará à tona a discussão em torno da implantação ou não da gestão democrática participativa, ocasionando uma análise não apenas de conteúdo, mas também de metodologia em torno deste modelo de gestão.

No que concerne às possibilidades, sabemos que são possíveis quando uma gama de fatores é respeitada, portanto, essas possibilidades aumentam quando a comunidade escolar acredita na gestão democrática e passa a participar ativamente das tomadas de decisões, deste modo, a formação de conselhos, as eleições diretas para a escolha de gestores e a elaboração do PPP são elementos que somados a outros, permitem a descentralização de poder e a consolidação da Gestão Democrática Participativa na escola pública. Já como limitações, podemos citar a própria recusa da comunidade escolar em participar dos conselhos, a não formação adequada para o cargo de gestor, a indicação política para o cargo, entre outros.

Assim, o trabalho ora apresentado foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, e está ancorado sobre alguns autores e livros que oferecem sustentação ao tema em curso, no entanto, buscaremos através das mais distintas referências procurar compreender os entraves ou possibilidades que rodeiam a implantação da gestão democrática participativa na escola pública.

Por fim, apesar dos grandes avanços educacionais o discurso de gestão democrática que se prática permanece muito distante do que prega a teoria, mas não podemos regredir, mas sim acreditar que este é o modelo de gestão adequado para a atual sociedade, porém sabemos que esse é um processo que não ocorre acelerado, mas que necessita que aos poucos os paradigmas de políticas educacionais autoritários sejam substituídos de fato pelo democrático.

2. A GESTÃO PARTICIPATIVA

O trabalho escolar é uma ação coletiva, que se alcança a partir da participação conjunta e integrada com todos os indivíduos da comunidade escolar. Assim sendo, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de desígnios, na solução de problemas, na tomada de decisões, na hipótese, monitoramento e avaliação de planos de ação, tendo em vista os melhores resultados do procedimento

educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

É evidente o importante papel da gestão participativa para as escolas públicas visto que esta envolve tanto professores, como pais, alunos, funcionários em geral, técnicos e diretores de uma organização escolar no movimento de seu procedimento decisório, de novas conquistas e novas descobertas, ampliando, portanto o potencial qualitativo de uma instituição, especialmente as administradas sobre esse enfoque democrático, em que todos os segmentos são envolvidos no alcance dos objetivos propostos, nos problemas confirmados e na procura para sua solução.

Portanto, pensarmos em uma gestão democrática de fato, implica em refletirmos nas possibilidades de fazer com que a escola seja um espaço aberto, não apenas para a entrada da população, mas sendo um ambiente, no qual a comunidade pode dar sua parcela de contribuição, ajudando a mesma na formação da cidadania. Cabe frisar, que é a partir destas prerrogativas que se aumentam as possibilidades de tornar o espaço escolar democrático onde todos os envolvidos, professores, funcionários, alunos e comunidade possam contribuir e participar ativamente, construindo assim a autonomia escolar.

Seguindo esta análise, acreditamos que a participação da comunidade, a formação de conselho escolar, as eleições para diretores e a preparação do PPP de uma instituição, são elementos indispensáveis para a solidificação de uma gestão democrática participativa em nossas escolas públicas.

Logo, a preparação do PPP é um tanto imprescindível no campo de uma gestão escolar democrática, pois é a partir da preparação desse Projeto que as propostas e ações nele colocadas são destacadas e medidas com a intenção de conseguir os objetivos a que se propõe, formando, sobretudo, os parâmetros para o futuro da gestão escolar democrática, descentralizada e com autonomia nos processos de tomada de decisões da escola.

Assim, Libâneo (2004, p. 51) nos diz que o Projeto Político Pedagógico:

é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar". Na verdade, o projeto político-pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re) criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração. Assim, o projeto orienta a prática de produzir uma realidade.

Todavia, para que os mecanismos de participação como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar apresentem efeitos favoráveis e fortaleça a gestão democrática da escola, é preciso antes pensar a função social da educação e da escola como agentes que de fato preparam os indivíduos para sua inclusão

na sociedade. O projeto de educação, analisando os estudantes como seres pensantes e que apresentam uma história de vida, a ser desenvolvido nas escolas; tem que estar regulado na realidade, visando sua mudança, na medida em que se abrange que este não é algo pronto e acabado.

Para que os gestores das escolas e sua equipe de trabalho obtenham êxito no trabalho, devem apresentar como objetivo principal, criar um ambiente de solidariedade humana e de responsabilidade mútua, sem paternalismo, sendo justo e fundamentado nas situações do dia a dia escolar, repartindo a autoridade entre os diversos setores da escola. O diretor não estará assim perdendo domínio, mas dividindo responsabilidades e deste modo à escola ganhará poder.

A gestão democrática surgiu no cenário educacional como alternativa de extinguir o autoritarismo enraizado no processo educativo existentes no interior das escolas, assim, propor uma gestão democrática na escola é conferir autonomia a mesma, que segundo Paro (2002, p.11) “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”.

Neste sentido, vimos nas aclarações acima que é possível desenvolver uma gestão democrática participativa através de atos que permitam a descentralização de poder e mobilizem a participação efetiva de todos que fazem parte da escola no processo educativo, mesmo perante as dificuldades encontradas. Logo, alguns estudiosos da gestão democrática como, Gadotti (2001), Silva (1996), Veiga (1997), Vianna (1986), Libâneo (2004), Luck (2006) e Paro (2002), nos dizem que através da realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, que envolva todos os segmentos sociais que compõe a escola, podemos contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece explícito no interior das nossas escolas. Em uma última palavra, em boa parte das escolas públicas espalhadas pelo Brasil a gestão democrática dará um grande avanço a partir do momento que o cargo de gestor deixar de ser um cargo de mera indicação política.

E as limitações para implantação de uma gestão democrática, elas de fato existem? É evidente que nos dias atuais a escola está centrada em um grande desafio, no qual o individualismo e a fragmentação de decisões e soluções são a norma vigente, levando em consideração as estruturas políticas do Estado que ainda apresentam-se centralizadoras. Porém, as contestações não devem ser usadas como justificativas que não estimulem práticas democráticas na escola.

Tem-se conhecimento que mesmo com todo o respaldo legal no que diz respeito à implantação da gestão democrática nas escolas públicas, ainda existe um amplo espaço entre o que conduz a Lei e a prática que efetivamente acontece nas instituições de ensino. Diante desses entendimentos, pode-se concluir que

ainda há um longo caminho a ser vencido entre o discurso e a prática de uma gestão democrática, pois:

Nos dias de hoje, os termos “participação” e “democracia” têm sido largamente aproveitados pelos mais variados setores sociais. É possível localizar a defesa desses conceitos nos programas de governo de praticamente todos os partidos políticos. Se pudermos considerar esse fato um avanço, dada a tradição autoritária presente na história brasileira, por outro lado, ao avaliarmos os discursos e as práticas efetivas, podemos perceber que, apesar da apropriação dos termos, os significados e suas aplicações políticas e culturais estão amplamente em disputa. Por isso, cada vez mais, faz-se necessário debater e explicitar melhor o sentido que atribuímos àquelas palavras. (Teixeira, 2005, p.148)

De encontro a esse entendimento acima explicitado, podemos assim mencionar a contribuição de Phontes (2007), que se referindo à gestão democrática assevera:

(...) de nada adianta até mesmo uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que conceda autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se Diretores, professores, pais, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político de autonomia, a qual não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. (Phontes, 2007)

É importante que a gestão escolar seja preparada, refletindo a intencionalidade da ação educativa individual e coletiva dos abrangidos. Em relação a isso, é relevante a participação da comunidade e há uma necessidade de suplantar limites e melhorar nesta participação. Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública descobre um sem-número de impedimentos para concretizar-se, razão pela qual um dos pré-requisitos principais e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convicto da importância e da necessidade dessas. Vemos assim, que a participação nos espaços escolares é um fator preocupante, e distingue-se como uma limitação para o pleno desenvolvimento da gestão democrática.

Conforme estudos realizados em algumas bibliografias, vimos vários fatores que causam limitações no processo de implantação da gestão democrática, assim como, por exemplo, a indicação política para estar no cargo; a não formação adequada para ser gestor; a não participação em cursos de formação continuada em gestão escolar, entre outras coisas. Acreditamos que muitos gestores que atualmente encontram-se nos cargos, não possuem concepções claras sobre o que é gestão democrática, como também desconhecem as principais responsabilidades de um gestor democrático. Um gestor muitas vezes por ser liberal, acaba confundindo e afirmando que é democrático. Assim, Paro (2002, p. 19), nos diz que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são ‘liberais’ com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes ‘dão abertura’ ou ‘permitem’ que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”.

Nessa abordagem, é notório que Brasil (1996) não deixa clara qual formação específica para o cargo de gestor escolar, fixando apenas que para exercer a função de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional precisa o profissional ter um curso de graduação em pedagogia, ou de pós-graduação, a critério da escola. Essa condição permite que muitos profissionais que sejam despreparados, assumam a direção da escola, passando a fazer desse local um lugar de troços autoritários e antidemocráticos. Concebemos assim, que o caráter deliberativo apresentado na lei assume uma posição ainda articulada com o Estado.

As dificuldades para a implantação de uma gestão democrática são muitas, como citadas anteriormente, porém, vemos principalmente que não pode existir uma gestão democrática, se na maioria das escolas públicas brasileiras, os gestores são nomeados por indicação política. Logo, são esses mesmos gestores que chegam as escolas com vontade de realizar um trabalho espetacular, porém, acabam por esbarrarem nas limitações impostas pela própria força que lhe colocou no cargo.

Todavia, quando existem eleições diretas para escolha de gestores, os mesmos também esbarram em problemas que impedem a realização de um bom trabalho, ou seja, eles encontram dificuldades de fazer com que a comunidade interna e externa participe ativamente dos conselhos existentes na escola. Logo, o discurso da gestão democrática será alvo ainda de muitas discussões, pois temos a teoria contracenada com a prática e vice e versa.

Fica demonstrado que é um desafio a busca da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, principalmente no atual contexto em que vivemos, onde as mesmas por mais que tentem terminam se distanciando do sentido real da democracia. Assim, Paro (2002, p. 25) nos diz que “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las.”

Enfim, existem grandes desafios na busca da gestão democrática, porém, este desafio não é apenas de um, mas de todos os profissionais da educação. A proposta de renovação é complicada, pois decorrem todos os aspectos da prática pedagógica, exigindo abertura dos envolvidos no processo, com vontade política de mudanças. Finalmente, a busca pela gestão democrática atuante

e de qualidade na escola pública é um grande desafio e emite medo, porém precisamos partir do pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente quando se tratam de discussões e debates pedagógicos que orientam a implantação da gestão escolar participativa.

3. CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho, estamos cientes de que discutir a Gestão Democrática, seus limites e suas possibilidades não são tarefas fáceis. Entendo que a organização educacional no que concerne a gestão democrática do nosso país precisa melhorar muito, desde sua normatização até a efetivação em nossas escolas. A partir de estudos realizados para a conclusão deste artigo verificamos que se deve acreditar no desenvolvimento de uma gestão democrática eficiente, apesar das adversidades. Temos consciência sim, de que por muitas vezes as limitações aparentam ser superiores diante das possibilidades de implantar uma gestão democrática participativa.

De certa forma, não podemos negar que nos últimos anos o caminho para a efetivação da Gestão Democrática ficou mais estreito e mais próximo, mas ainda, temos um distanciamento no que se propõe na teoria e o que ocorre na prática. Essa realidade escolar entre a teoria e a prática nos certifica que a escola cada vez mais, deve se preocupar em ser um local aberto ao diálogo e a participação. Ainda sim, precisamos ter em mente que a educação ofertada no contexto da gestão democrática deve transformar o indivíduo, inserindo-o em uma sociedade que cada vez mais se torna seletiva e exigente.

Enfim, as referências utilizadas para a concretização deste trabalho, nos mostrou que a Gestão Democrática Participativa é um processo complexo, mas não impossível, e que exige de todos os envolvidos neste (família, profissionais, governo e sociedade), atitudes imediatas e concretas que garantam de uma vez por todas a substituição dos paradigmas de políticas educacionais autoritárias pelo democrático.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa** do Brasil. Brasília, DF, v. 135, n. 24, 20 dez. 1996.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática**- a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutó-**

rio. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada, Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, H. A Escola Participativa: **O trabalho do Gestor Escolar**. 4ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

PANDOLFO, Simoni Stefanello. **A Construção da democracia no universo escolar**. Gestão em Rede. Brasília, n. 80, p. 11-16, set./2007.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PHONTES, Leonora. **Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico na escola**. [Curitiba]: Centrefeducacional, 2007.

PUIG, Josep M. **Democracia e Participação Escolar: proposta de atividades**. São Paulo, Moderna, 2000.

SILVA, Jair Militão. **Autonomia da escola pública**. São Paulo: Papirus, 1996.

TEIXEIRA, A. C. C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1997.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Cristina de Araújo Gomes¹

Eunice Dantas dos Santos²

Irene Dantas³

Maria das Dôres Nascimento Vila Nova⁴

Maria José Bezerra da Silva⁵

Nita Alves de Melo⁶

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal garante as pessoas com deficiência o direito à educação de qualidade no ensino regular de escolas públicas, porém não há como incluir esses alunos sem apoio especializado, que ofereça aos professores, como por exemplo a orientação e assistência, pois nem todos os profissionais de educação estão capacitados para receber em sala de aula, um aluno com deficiência.

Algumas das formações que são dadas aos professores ainda deixam a desejar, porque para trabalhar com inclusão é necessário que eles entendam o contexto histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. E assim poder ter o domínio básico de conhecimento que os auxiliam a se aproximar das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo subsídios para

1 Licenciada em Língua Portuguesa, UPE, Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte; Especialista em Leitura e Produção Textual UNIVISA, Centro Universitário da Vitória de Santo Antão e Educação Especial e Práticas Inclusivas UNIFACOL – Centro Universitário Osman Lins, e-mail: araujocsandra@gmail.com.

2 Licenciada em Ciências com habilitação em Matemática Especialista em Matemática Aplicada à Educação. Professora da rede municipal de ensino, atualmente estou coordenadora pedagógica. Professora de matemática da rede particular de ensino. E-mail eunicedantas@outlook.com.

3 Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática. Especialista em: Matemática da Educação., Educação Especial.e Neuropedagogia Clínica. Professora de Matemática. E-mail: dantas_irene@yahoo.com.

4 Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia. Atuação profissional: Professora da rede municipal de ensino. E-mail: doravn@houtflok.com.br.

5 Graduada em Pedagogia. pós graduada em: Processos Educacionais e gestão de Pessoas. Educação Especial; E-mail: Mazeprofessora@hotmail.com.

6 Graduada em Pedagogia. Especialista em psicopedagogia Professora da rede municipal de ensino. E-mail nitaleda@gmail.com.

atuarem pedagogicamente.

Os professores estão ou não preparados para trabalhar a educação inclusiva? A educação inclusiva é aquela que ofereça um ensino adequado, respeitando às diferenças e às necessidades de cada aluno. Para isso, faz-se necessário que essa formação do professor seja permanente, melhorando assim a qualidade do ensino de pessoas com necessidades especiais consideravelmente.

É imprescindível mais investimentos nas formações para que o professor repense e reconstrua suas práticas educacionais, unindo a teoria e a prática, o fazer docente e a reflexão deste fazer ser compatível com a perspectiva de uma escola inclusiva.

Compreender a importância e valorizar o trabalho educativo entre professor e aluno com necessidades educativas especiais no processo de ensino aprendizagem se faz necessário para pensar cidadania e respeito para todas as pessoas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

A partir de 1988, no Brasil, a nova Constituição Federal, a Declaração de Salamanca em 1994, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394, 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definem que os alunos com deficiência passam a ter direito a uma pedagogia diferenciada, onde o foco é o aluno e não a sua deficiência, a escola seja capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades desse aluno, visando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao se falar em inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção do indivíduo, levando em consideração as potencialidades dos educandos e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos que favorecem apenas uma pequena parte dos alunos.

A inclusão é uma busca por uma prática menos segregacionista e menos preconceituosa. É um movimento mundial de luta na sociedade. Faz-se necessário uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais, a inclusão busca a não exclusão escolar e propõe ações que garantem o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Portanto, o paradigma da segregação é muito forte nas escolas e as dificuldades e desafios a enfrentar, terminam por reforçar de mantê-los em espaços especializados.

O pensamento de uma sociedade inclusiva se baseia numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade garantindo o acesso e a participação das peculiaridades e especificidade de cada indivíduo. A trajetória em diversos países, sobre as pessoas com necessidades educativas especiais mostra que há quatro estágios básicos nas formas de atendimento a essas pessoas: alternativas à

institucionalização e as tentativas de superar totalmente a segregação.

Na atualidade, a educação para as pessoas com deficiência fundamenta-se nos princípios da: busca da identidade e exercícios de cidadania.

Os caminhos e formas para implantar projetos e ações contemplando as necessidades específicas e educativas que valoriza uma educação realmente inclusiva já começam a ser discutidas por muitas escolas e professores, sendo necessário reavaliar e repensar a realidade e as posições e opiniões sobre o termo.

Não haverá inclusão se a sociedade continuar escolhendo quais pessoas com deficiência poderão ser incluídas. É necessário que falem por si mesmas, pois elas sabem do que precisam de suas expectativas e dificuldades como qualquer outro cidadão. No entanto, não basta apenas ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na inclusão.

Desse modo, faz-se necessário à implementação de políticas públicas de inclusão escolar, repensando e reestruturando estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

A inclusão educacional exige planejamentos e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, envolvendo desde os recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula. Dessa maneira, cada pessoa é fundamental nesse processo inclusivo. Vivemos um momento de transição de paradigmas e as conquistas das pessoas com necessidades educativas especiais e seus familiares, não podem ser descartadas como se não tivessem valor histórico nessa complexa rede de relações que formam o sujeito social.

Assim, estaremos respeitando o direito constitucional da pessoa com necessidades educativas e de sua família, escolhendo a forma de educação que melhor se ajuste às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, dessa forma o processo de inclusão será responsável e cidadão.

3. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência Intelectual é a limitação em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, usam de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

O termo substitui “deficiência mental” em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU): para evitar confusões com “doença mental”, que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena.

As causas variam e são complexas, englobando fatores genéticos, como a Síndrome de Down, e ambientais, como os decorrentes de infecções e uso de droga na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e trauma cranianos.

Após 1992, o novo sistema baseado na intensidade dos apoios necessários diz que a Deficiência Intelectual é a incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Tem início antes dos 18 anos.

A deficiência intelectual se enquadra numa síndrome anormal, com exceção do aspecto cognitivo, esta deficiência não atinge outras funções cerebrais.

Alguns fatores como: complicações da gestação, genética, complicações do parto ou pós-natal, desnutrição severa e envenenamento por metais pesados na infância contribuem para esta deficiência.

A pessoa com deficiência intelectual mantém percepção de si mesma e da realidade que o cerca, sendo capaz de tomar decisões importantes podendo desenvolver algumas habilidades como: raciocinar, solucionar problemas, exercer pensamento abstrato, compreender ideias complexas e rapidez na aprendizagem; as relações que estabelece e os apoios que recebe são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo. Algumas funções cognitivas ficam deficientes quando não há provimento de mediação social em pessoas que são consideradas “normais”, da mesma forma que em pessoas com deficiência intelectual.

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaços organizados, rotina, atividades lógicas e regras.

Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo (Montoan, 1998).

Algumas estratégias são possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, como: manter uma rotina diária de trabalhos, utilizar cartazes de referenciais e orientação (calendário, presença, rotina, aniversário, alfabeto e outros), propor trabalhos e atividades que possam auxiliar o desenvolvimento de comunicação, cuidados pessoais, autonomia).

Essas atividades devem ser explicadas e desenvolvidas de forma lenta e tranquila, repetindo quantas vezes forem necessárias, pois a repetição e rotina de aplicação das atividades são de suma importância no desenvolvimento compreensão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Faz-se necessário que haja uma adaptação curricular para os alunos com D.I., fundamentada em alguns critérios como: o que o aluno deve aprender? Como e quando avaliar o aluno com D.I.?

É preciso que o professor que receba em sua sala de aula um aluno com D.I. tenha em mente algumas implicações para que o fazer pedagógico aconteça;

conhecer para atuar, planejar para agir, usar a criatividade, recursos variados, manter-se motivado, construir propostas e ações coletivamente, envolver a família em todas as etapas do processo e avaliar o processo continuamente. É obvio que não se desenvolve depende de vários fatores individuais, sociais e ambientais.

Dessa forma, faz-se necessário lembrar que, da mesma forma que as pessoas sem déficit intelectual, as pessoas com D.I. São antes de tudo e qualquer definição categórica, pessoas e, como tais, são únicas.

4. LINGUAGEM, CÓDIGOS E TECNOLOGIAS: A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O processo de inclusão e de desenvolvimento do aluno não pode ser justificado nos *déficits* ou limitações de ordem motores sensorial, intelectual, comportamental ou mental. Esquecendo que há também um outro fator considerado: o contexto de inserção da pessoa.

Segundo Vygotsky (1998), o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa não pode ser definido apenas pelas respostas que a pessoa dá. Essas respostas não podem contribuir para inferir o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento mental retrospectivo e o prospectivo.

Para Mantoan (1998) as pessoas com *déficit* intelectual precisam de: competência intelectual, desenvolvida a partir da preservação do direito de viver desafios para desenvolver suas capacidades; autonomia desenvolvida quando há o reconhecimento do direito de decidir e escolher de acordo com suas necessidades e motivações, garantindo-lhes o direito de se desenvolverem como as demais pessoas em ambientes que não discriminam e que valorizam as diferenças.

Mantoan (1998) defende que todas as pessoas precisam ser colocadas em situações problemas, situações desafiadoras para aprenderem a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Sem os conflitos as pessoas não conseguem tomar consciência dos problemas a serem resolvidos nem da sua capacidade para enfrenta-los e superá-los.

A partir da década de 1960, um novo olhar será lançado sobre a escola. Vários estudos produzidos por diversos países, principalmente EUA, França e Inglaterra, são divulgados com o objetivo de entender o desempenho educacional não satisfatório de determinados grupos sociais após o processo de massificação do ensino.

Nesse contexto, aparecem reflexões e discussões sobre a massificação do ensino e o fracasso escolar, alguns pensadores se voltam para estes problemas e são conhecidos como os teóricos da reprodução, com ênfase para o francês Pierre Bourdieu, graduado em Filosofia.

Para Bourdieu (1999), os estudantes não são seres ideais que competem na escola em situação de igualdade; são sujeitos socialmente constituídos com

uma bagagem social e cultural que têm valor diferenciado, marcando significativamente a sua trajetória na instituição escolar.

No Brasil, o perfil sociocultural dos indivíduos que chegam até a escola mudou consideravelmente a partir das décadas de 1960 e 1970, com a chamada “democratização da escola pública”. A partir de então, o alunado deixa de ser exclusivamente das classes médias urbanas e passou a ser também de filhos de pais iletrados, principalmente os que vinham das cidades do interior. Surgiu então o fenômeno do fracasso escolar quando grande parte dos alunos passaram a ser “expulsos” das salas de aula.

A escola passa a exercer uma violência simbólica: impondo um tipo de saber como único; legitimando como saber único e irrefutável. Reforçando a discriminação a alguns grupos sociais podendo se configurar a marginalização: esse saber único é reforçado e cristalizado em algo comum ao indivíduo, mas que pode ser tão natural, muitas vezes, não recebe a devida atenção. Estamos falando da linguagem, da exclusão linguística e o modo como ele se apresenta no espaço escolar.

O que se entende por linguística? Não iremos abordar a disciplina que se ocupa dos fenômenos da linguagem ou nos termos do Houaiss (2001, p. 235); ciência que tem por objetivo:

- (1) a linguagem humana em seus aspectos fonéticos morfológico, sintático, semântico, social, psicológica; (2) as línguas consideradas como estrutura; (3) origem, desenvolvimento e evolução das línguas; (4) as divisões das línguas em grupos, por tipo de estrutura ou em famílias, segundo critérios tipológicos ou genéticos.

Usamos a palavra linguística como o uso que os falantes fazem da língua materna, ou seja, a linguagem oral e escrita dos indivíduos dentro de uma sociedade e de uma cultura. Então, o termo linguístico seria a capacidade dos indivíduos de se expressarem na sua língua, tanto na forma oral quanto na escrita.

Todo indivíduo, ao nascer dentro de uma sociedade, utiliza-se da linguagem e pode desenvolver sua capacidade linguística. A maneira pode ser diferenciada, mas a função do sistema de que se utilizam é a mesma: comunicar ideias, expressar emoções, convencer o interlocutor, enfim, construir um diálogo. A linguagem tem um caráter fundamentalmente social: a comunicação.

Ao se trabalhar diretamente com a linguagem comprova-se a existência de várias formas de falar: são as chamadas variações (variantes) que se regem por alguns fatores: regional, de gênero, situacional, sociocultural, etc.

Entretanto, na escola trabalha-se apenas a variante considerada de prestígio, a chamada Norma Padrão (NP). As demais não recebem atenção por serem entendidas como variantes não prestigiadas pela sociedade em geral.

Por outro lado, a escola tendo que atender à necessidade e aos objetivos

para os quais foi criado, tem se fixado no variante padrão ou NP, que é a variante linguística mais socialmente valorizada.

A exclusão acontece no que diz respeito à linguagem oral e escrita, porque existe um parâmetro a ser seguido e que por classificar de “certo” e de “errado”. E a norma padrão passa a ser entendida como a única e definitiva forma de um sujeito se expressar por meio da sua língua materna.

De acordo com Abud (1987, p.23):

[...] quando a escola ensina a norma linguística [...] doa setores favorecidos da sociedade, como a língua correta ou de prestígio, toma a atitude de rejeitar e pretender substituir variedades linguísticas usadas pelos alunos, pela única variedade que aceita.

Dessa forma, a escola legitima e exige um modelo linguístico único em detrimento das demais formas de expressão dos seus educandos. Estabelece um modelo cultural exclusivo, sem levar em consideração a diversidade cultural vivenciada, incorporada pelos seus alunos, principalmente daqueles que não dominam ainda a Norma Padrão, e dessa maneira constitui-se “[...] uma pedagogia de assimilação cultural de adoção de novos padrões linguísticos ditos cultos na exclusão daqueles que marcam a identidade cultural do núcleo familiar” (Mota, 2002, p.7); ou como diz Soares (1989), é dessa forma que na escola, diferença vira sinônimo de deficiência.

Diante disso tudo, o professor de Línguas pergunta: o que fazer? Não ensinar a Norma Padrão a seus alunos e, por causa disso, privá-los de se aprofundar na sua própria língua? E nesses questionamentos há pesquisas que são instigadas.

São por essas e outras razões que se faz necessário a promoção de cursos de formação para professores na área de linguagem para que, de modo bem eficiente, a escola torne-se um espaço mais inclusivo, pois a linguagem está no nosso dia-a-dia, organizando nossos pensamentos, sentimentos, emoções e opiniões. Noutros termos, a linguagem organiza nossa visão de mundo e nosso estar no mundo, quer sejamos pessoas com necessidades educativas especiais, quer sejamos pessoas com outras necessidades, como seres humanos inconclusos que todos somos. É por meio dela que nos comunicamos, por isso é importante estudá-la e compreender sua função no cotidiano e nas interações sociais.

Dessa maneira a linguagem será, sem dúvidas, um canal que liga o “eu” ao “tu”, o “eu” ao diferente de mim (ao outro). Um forte e poderoso instrumento para os que sonham em um mundo mais harmonioso, melhor para todos, sem distinções. No entanto, para que isso aconteça, é necessário compreendê-la, reconhecer o seu poder nas relações sociais e observá-la em toda sua plenitude. E que isso não se restrinja a apenas alguns profissionais, mas faça parte da bagagem cultural de todos que trabalham com educação, inclusive dos nossos alunos aprendizes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados o grande desafio hoje na Educação com a proposta inclusiva é a individualização ensino, entrelaçando metas e sociais. O intelectual não deve ter como objetivo apenas a sua socialização, mas a escola necessita construir estratégias para que este educando possa participar de todas as propostas escolares.

Dessa forma, pensar na inclusão escolar de maneira coerente em todas as áreas e disciplinas, inclusive Educação Física, significa que todos os alunos têm o direito de permanecer na escola e aprender, tendo suas individualidades respeitadas e adaptadas para a sua realidade. Podemos observar que individualização é uma estratégia que favorece a inclusão desses alunos de forma eficaz. Segundo Glat; Pletsch (2011), uma escola inclusiva requer que o ensino ali ministrado responda as necessidades diferenciadas de todos os alunos.

Portanto, o envolvimento de todos, governos, escolas, professores, alunos, familiares e sociedade civil organizada no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, códigos e suas tecnologias, bem como a Educação Física serão importantíssimos para obtermos uma mudança significativa nas perspectivas sociais, buscando a inclusão pela educação e o desejo de evoluirmos como sociedade capaz de tomar suas decisões em benefício de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

ALVES F. **Inclusão: Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2009.

ANTNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**, Brasília/DF: MEC, SEF, 2000.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília/ DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB (Lei n. 9.396)**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com**

necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, v.20, p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

MOTA, Kátia. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.13-26, jan./jun. 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LINGÜÍSTICA in: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Maria Helania de Araujo Moreira¹

Amneusa Caetano Duarte²

Josefa Poliana Clementino Ferreira³

Maria das Graças Sebastião⁴

Jacquelane Bezerra dos Santos⁵

Rivaldo Fernandes⁶

-
- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: em Didática do Ensino (Ênfase em Ciências), Educação Infantil e Alfabetização, Neurociência e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Orientação e Inspeção Escolar e Psicomotricidade. Mestre em Ciências da Educação. Professora Coordenadora Pedagógica na E.M. Antônio Matias de Araújo. E-mail: helania.laboratorio@gmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia IBRAPES - Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior - UVA- Universidade Vale do Acaraú; São Gonçalo do Amarante/RN. Especialista em Ensino da Literatura - IFRN- Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Polo de São Gonçalo do Amarante/RN. Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professora da rede municipal de Ensino na Educação Infantil em São Gonçalo do Amarante/RN. E-mail: anneusac@gmail.com.
 - 3 Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Especialista em Práticas Educativas no Ensino Médio – Matemática pela Faculdade de Natal – FAL e em Educação Matemática: Teoria e Prática no Ensino Fundamental pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy Mestra em Educação pela Faculdade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Professora Efetiva de Matemática da rede Estadual do Rio Grande do Norte desde 2006 e da rede municipal do Natal/RN desde 2009. E-mail: poliana.ferreira.mat@gmail.com.
 - 4 Licenciatura em Letras Português (UNP). Especialista em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita (UFRN) e em Leitura e Literatura (UNP). Professora do Ensino Fundamental- Anos iniciais e Coordenadora Pedagógica. E-mail. gracassweet@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Atualmente sou Professora formadora e técnica da Secretaria de Educação de Pernambuco Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora efetiva do ensino médio do Governo do Estado da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisa: Tradições e Experiências Religiosas, Cultura e Sociedade. Tem experiência na área de Sociologia Organizacional. Com estudos voltados, principalmente, nos temas: educação; laicidade; sexualidade; gênero; religião; intolerância; inclusão; diversidade; família e cultura. E-mail: jacquelane2@hotmail.com.
 - 6 Graduado em Letras UFRN especialização em Big Data, Gestao de Projetos, tecnologia em nuvens computacionais, mestrado em Geografia todos pela UFRN. Especialista em ensino de Línguas – UFRN. Doutorando ESL Universidade del Sol.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante da utilização da neuropsicopedagogia na sala de aula. Na Escola Municipal Antônio Matias de Araujo, na cidade de São José do Campestre – RN. O mesmo teve como objetivo apresentar um estudo de caso de uma aluna com dificuldades de aprendizagem e possível *déficit* intelectual, tendo em vista ser um dos fatores responsáveis por causar prejuízos nas funções cognitivas. Utilizando como método a observação, análise de relatório descritivo sobre o desempenho da referida aluna e entrevista estruturada. A aluna R. tem 11 anos e estuda no 5º ano do Ensino Fundamental I. Como possível hipótese diagnóstica, acredita-se que a aluna R. apresenta um deficiência intelectual leve; esta se refere ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média estabelecida para essa etapa de escolaridade.

A definição de Neuropsicopedagogia proposta no Código de Ética Técnico Profissional da SBNPp (2021), nos remete que a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada a Educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva, que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, na perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. Nos art. 30 e 31, está previsto a atuação profissional do Neuropsicopedagogo em dois contextos: o clínico e o Institucional, o Neuropsicopedagogo Institucional integra a equipe Técnica Pedagógica da Escola, no art. 30 § 2º, são bases de atuação institucional os fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva com embasamento legal e de práticas sociais que deverão ser pensadas através da aplicação das neurociências ao âmbito educacional, devendo, portanto, contemplar as seguintes ações:

- Observações, identificação e análise dos ambientes e dos grupos de pessoas atendidas, focando nas questões relacionadas a aprendizagem e no desenvolvimento humano em áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando, assim os preceitos da Neurociências aplicada a Educação, em interface com a pedagogia e com psicologia.
- Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos.
- Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais, quando o caso for outra área de atuação/especialização, e contribuir para aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Segundo Russo (2015), a Neuropsicopedagogia é um campo novo de estudo, de natureza multidisciplinar, que tem como parte de seus objetivos atuar na prevenção, na avaliação e na intervenção de questões relacionadas ao processo de aprendizagem e suas dificuldades.

As bases e práticas que sustentam a formação dos profissionais da Neuropsicopedagogia clínica vem da Neurociências e da Educação. “O estudo das Neurociências ajuda o Neuropsicopedagogo clínico compreender a complexidade do funcionamento cerebral e as articulações entre cérebro e comportamento” (Russo, 2015, p.15). Já o estudo da Educação traz contribuições para compreender como se processa o ensino- aprendizagem.

Considerando que muitas são as demandas da instituição escolar que relacionam as dificuldades de aprendizagem com os déficits intelectuais, com a crise sanitária que vivenciamos desde de março de 2020 por ocasião da pandemia de Covid 19, esse quadro se ampliou ainda mais, com o fechamento das instituições escolares.

Supõem-se que não são poucos o número de *deficits*, nos processos de aprendizagem escolares. Sendo assim, a escola é um dos principais campos que apontam para essas dificuldades. Este trabalho tem como objetivo apresentar o estudo de caso de uma aluna com dificuldades de aprendizagem e um possível déficit intelectual.

Para Honram e Frizanco (2008, p. 103) justifica:

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”. Podemos dizer então que deficiência é uma restrição ou falta de habilidade para responder as exigências solicitadas, que limita e compromete o desempenho normal. A literatura oferece várias classificações para a Deficiência Intelectual, mas apresentamos a mais utilizada, no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição, American Psychiatric.)

Segundo o DSM-V (2017) a definição de Deficiência Intelectuais: é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Apresenta três critérios que devem ser preenchidos:

- Défis em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- Défis em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- O início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de Q.I, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoinecessario. Além disso, medidas de Q. I são menos válidas na extremidade mais inferior da variação desse coeficiente.

MÉTODO UTILIZADO

O estudo de caso resultado de um estágio realizado em uma sala do quinto ano do ensino fundamental I, com um total de 22 alunos com idades entre 9 a 12 anos, na Escola Municipal Antônio Matias de Araujo, no Município de São José do Campestre, RN.

O embasamento da neuropsicopedagogia proporcionou uma interligação dos aspectos teóricos e práticos que serviram para a construção e conclusão do estudo. Estes aspectos partiram de estudos sobre desenvolvimento humano, processos de ensino-aprendizagem, observação, processos cognitivos, entre outras, vinculadas ao contexto escolar. Partindo para uma utilização desses conceitos na prática, na observação da escola (estrutura física, administrativa e pedagógica), a sala de aula, professor e alunos, posteriormente escolhendo apenas um destes alunos para uma observação mais focada.

Para a construção do trabalho foram utilizadas como ferramentas de pesquisa a observação e a entrevista estruturada a análise de registros sobre a aluna dos últimos dois anos de escolaridade. A partir das entrevistas foi possível coletar dados importantes e mais aprofundados acerca do processo de escolarização do ponto de vista da professora e informações consideradas cruciais para a elaboração da hipótese diagnóstica juntamente com o relato dos pais da aluna alvo.

RESULTADOS

A aluna R. tem 11 anos, estuda no 5º ano do Ensino Fundamental I, é destra, mostrando-se sempre impulsiva em sala, com pouca amizade e interação social com os colegas e a estagiária, porém receptiva quanto a esta. A escolha da aluna se deu a partir das observações em sala, não apresentava um bom vocabulário, não conseguia manter relação amigável com colegas de sala, sempre estava envolvida em conflitos e do relato da professora e seus registros de desenvolvimento acadêmico, uma vez que esta não participava de nenhuma das atividades desenvolvidas não apresentava avanços significativos em seu desempenho, nesse espaço como correção de atividades, realização de exercícios, respostas no quadro, leitura e entre outras.

Foi percebido pela estagiária que a aluna copiava o que estava no quadro porém a sua escrita não apresentava coerência, muitas das vezes com símbolos

aparentemente ilógicos, não realiza situações problemas relacionados a matemática. A entrevista com a professora reforçou ainda mais a escolha da aluna, pois, esta relatou que a aluna foco da observação não aprendia e não possuía diagnóstico, não sabia escrever nem o nome dela e não sabe dizer as horas.

Na visão de Leão (2004, p.164-165): “ O desenvolvimento e a evolução das funções específicas (língua oral, esquema corporal, percepção auditiva e visual, orientação espacial e temporal, lateralidade, análise e síntese, coordenação motora e a memória cinestésica)”. São extremamente necessárias à preparação para a alfabetização, por serem elas as menos conhecidas as quais mais frequentemente se realacionam posteriormente com sérios problemas que envolvem os distúrbios de aprendizagem.

Daí, faz-se necessário investigar de maneira mais sistemática o que há de fato atrelado à essas necessidades escolares apresentadas, para levantamento de uma hipótese diagnóstica sobre o comportamento apresentado. A teoria psicogeneses de Piaget nos traz os estágios de desenvolvimento que remete “marcos” de desenvolvimento para cada estágio segundo a faixa etária de cada criança. A integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, conceito central da teoria de Wallon, é claramente descrito por Mahoney (2000, p.15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Desta forma o levantamento da hipótese diagnóstica sobre o comportamento apresentado pela aluna, deve-se considerar os aspectos relacionados a fase do desenvolvimento a desenvoltura da aluna em todas as áreas inclusive deve ser vista no todo, ser completo em desenvolvimento em todas as fases da sua vida.

Além do ambiente escolar, deve-se considerar seu comportamento no seio familiar e demais situações que envolvam resoluções de problemas. Bem como também a possibilidade de uma hipótese diagnóstica que se apresenta a aluna R. Demonstrando deficiência intelectual uma vez que refere-se ao seu funcionamento intelectual de maneira significativa e inferior à média esperada para sua idade, manifestando-se aos seus 11 anos de idade, limitações atreladas ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas e das funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas nas funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento socioculturais.

Na aluna observada apresenta-se limitação na área educacional, social e cognitiva conforme dados que serão expostos ao longo deste relatório, Área motora: Na deficiência intelectual leve, a aluna apresentará apenas algumas alterações na motricidade fina, este fator foi verificado durante as observações uma vez que a aluna apresentava dificuldades na motricidade fina mais claramente na escrita. Na área cognitiva a aluna possui mais dificuldades para se concentrar, para memorizar e para solucionar problemas.

O processo de aprendizagem bem mais lento que os colegas típicos, mas pode atingir os mesmos objetivos escolares. A aluna observada apresenta dificuldades na retenção de informações, na leitura e escrita, bem como alterações temporais como observado em um fala da professora, na qual afirmou que ela não sabe identificar o dia a hora, em um dos momentos a professora relatou que ela perguntou se eram dez horas sendo duas da tarde, esta afirmou ainda que a aluna não consegue escrever seu nome.

Na área da comunicação a aluna não apresenta dificuldades para falar e ser compreendido, mas não atende aos comandos com exatidão, ao ser convidada a conversar ela se retrai, resiste ao diálogo. Em alguns momento a aluna apresenta dificuldades na fala como gagueira e as vezes fala um pouco baixo, estes fatores podem estar relacionados com a convivência com a sua responsável que também apresenta uma linguagem pobre como também pode estar relacionado com problema de audição que não foi diagnosticado de forma aprofundada.

A área socioeducacional se caracteriza pela diferença entre a idade mental e cronológica o que faz que a capacidade de interagir socialmente diminua. Fato que piora quando a aluna é exposta em grupos com igual idade mental, ela não interage de maneira amigável e as idades cronológicas são iguais, conseqüentemente oferecerá oportunidade de se desenvolver mais, ampliando os seus valores, comportamentos e atitudes em seu grupo.

Pode se observar que a aluna apresentava pouca socialização, na sala de aula poucas vezes conversava com uma das alunas e ao sair para o recreio, conversava apenas com uma das alunas da sala sempre a mesma, e com as alunas de mesma idade cronologica que estudava em outra sala que era reside proxima a sua residencia, observando que sempre havia conflitos.

Durante a entrevista com a professora, esta relatou que a aluna R. não aprendia, já havia sido sua aluna em dois mil e dezenove (2019), no 3º ano e não apresentou aprendizagem significativa, e em dois mil e vinte (2020) iniciou os estudos presencialmente que foram apenas doze (12) dias de aulas, devido a pandemia. Daí por diante nada de atividades remota dela, a escola entrou em contato com a família, a família recebeu da escola as atividades impressas, mais ela não realizou e nem devolveu. Após retornar em dois mil e vinte e um (2021),

apresentou piora de comportamento e apresenta bem mais dificuldades em sua aprendizagem. Está cursando o quinto (5º) ano.

Considerando os aspectos cognitivos se caracteriza em uma categoria de transtorno de aprendizagem idade-ano-escolar, com queixa escolar relacionada. Haja que durante a aula a aluna é desperta, não mantem o foco, copia sempre sob o chamado da professora, inclusive sobre o auxílio de uma auxiliar ao copiar demonstra não compreender o que faz sem sentido a tarefa para ela, e apenas faz por fazer.

Segundo Viégas (2003) existem quatro fatores causais para a deficiência intelectual: Fatores biomédicos/genéticos: Os que dizem respeito á processos biológicos. Fatores comportamentais: síndrome das crianças maltratadas, violentadas, golpeadas, abusadas, negligenciadas.

Fatores educacionais: os atrelados ao não atendimento das exigências, o apoio, o suporte que algumas crianças necessitam para seu desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento de habilidades adaptativas.

Fatores sociais: referente à interação familiar/social. Na entrevista com a mãe da aluna relatou que R. Haja visto que pode ter causa orgânica assim originado um comprometimento neurológico no sujeito.

Fatores educacionais também podem estar relacionados a falta de suporte por parte da escola para o desenvolvimento cognitivo e assim comprometer o desenvolvimento efetivo do sujeito.

O aspecto familiar é algo decisivo para o desenvolvimento do sujeito, na aluna R. percebe-se uma precariedade de vínculos, dificuldades sócio-econômicas entre outros aspectos relacionado as necessidades básicas do sujeito, é crucial referenciar que às dificuldades de aprendizagem da aprendente não se deve apenas aos aspectos exclusivamente do sujeito em pauta e sim ao próprio sistema educacional às influências do meio sócio culturais e ambientais que são parte no contexto de desenvolvimento e aprendizagem do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância que haja uma investigação mais sistemática e multidisciplinar para a comprovação da referida elaboração do diagnóstico, uma vez que a aluna não possui acompanhamento médico ou psicológico.

Desta forma o encaminhamento para os profissionais cabíveis (neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, neuropsicólogo, psicopedagogo) é de crucial para alcançar a constatação real e aprimorada sobre a aluna possibilitando assim a tomada de decisões que resultem em tratamentos que favoreçam uma qualidade de vida a aluna R.

Considerando os fatores de ordem ambientais, escolares tal qual a mesma esta inserida, tendo em vista que não se deve isentar a parte que recai sobre a escola ao que tange ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo oportunizou a aquisição de conhecimentos voltados aos processos de desenvolvimento neuropsicomotor nas esferas que envolvem o funcionamento e as estruturas dos processos cerebral do sujeito .

REFERÊNCIAS

- HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
- LEÃO, Fabiana Cunha. Avaliação dos Distúrbios de Aprendizagem. In: JAKUBOVICZ, Regina. Avaliação em Voz, Fala e Linguagem. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.
- RUSSO, Rita Margarida Toler. Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria/prática / Rita Margarida Toler Russo - Curitiba Juruá, 2015.
- RELVAS, Marta Piris Neurociências e transtorno de aprendizagem: As múltiplas deficiências para uma educação inclusiva/ Marta Piris Relvas- ed. Rio de Janeiro Wak Editora, 2015.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V 5ª edição/ 1. American Psychiatric Association: tradução. Maria Inês Correa Nascimento et al. 1ª revisão Técnica Aristides Volparto Condicioni- et al – 5 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2017.
- VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. A. Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia-SBNPp. Neuropsicopedagogia Institucional. Código de Ética Técnico Profissional da SBNPp, 2021.

O CONFLITO ENTRE AS IDEOLOGIAS POSITIVISTA E MARXISTA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Ranielle Oliveira de Araújo¹

Isis Flávia de Moura Maciel²

Geórgia Maria Gonçalves Carneiro Gondim³

Simone Rodrigues de Lima Costa⁴

Joanna de Ângelis Barros de Freitas⁵

Kélvia Karinne Castro da Rocha Medeiros⁶

-
- 1 Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia e em Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação Ambiental e Patrimonial pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Mestranda em Ciência da Educação (ESL) e graduanda em Serviço Social (Uninter). Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC).
 - 2 Licenciada em Pedagogia Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN que conferiu diploma de menção honrosa pela monografia de graduação: Ensino de história: concepções e prática de uma professora do 2. ano do ensino fundamental. Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade de Natal -FAL em Educação inclusiva - LIBRAS pela Faculdade da Lapa/PR – FAEL. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Inspectora Educacional na Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar - SOINSPE/ SEEC/RN E-mail: isisflavia2010@gmail.com.
 - 3 Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Educação Ambiental e Patrimonial pelo IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol - ESL Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar- SOINSPE-SEEC/RN. E-mail: georgiado10@gmail.com.
 - 4 Licenciada em Pedagogia Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Especialista em Educação Infantil pela UFRN Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Atua profissionalmente na Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE)- SEEC/RN. Professora do 2o ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro Bezerra - Natal/RN.E-mail: simonerlcosta@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Análises Microbiológicas e Parasitológicas. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC). E-mail: jojoangelis@hotmail.com.
 - 6 Licenciada em Pedagogia Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Alfabetização. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC). E-mail: kelviapedagogico@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar um relato reflexivo sobre a Idade Contemporânea com suas ideias, lutas e contribuições para a História da Educação. Nesse sentido, utilizaremos para a discussão, textos de autores reconhecidos pela academia como (Cambi, 1999); (Cotrim, 1995) e (Simon, 1986). A metodologia abordada nesta pesquisa foi por meio de uma revisão bibliográfica, como também, uma abordagem comparativa.

No primeiro momento, explanaremos os efeitos do rápido processo de industrialização, que ocasionou uma luta de classes e provocou o surgimento de duas ideologias antagônicas, sendo estas, a ideologia Positivista que defendia e justificava em nome da ordem e do progresso, a exploração capitalista e a ideologia Socialista que defendia os interesses dos operários.

No segundo momento, comentaremos sobre a ideologia da classe dominante, o Positivismo, que tem por pai Auguste Marie François Xavier Comte [1798-1857], filósofo francês. Essa ideologia defende que a ordem e o progresso são estabelecidos e condicionados pela ciência que está no último estado positivo, o último da inteligência e o mais elevado da ciência, segundo a concepção de Comte. A lei dos três estados (teológico, metafísico e positivo), que é representada e considerada por ele como a evolução da história e da inteligência humana. Ainda dentro da concepção Positivista, destacaremos a importância da classificação das Ciências e da Sociologia para a Educação. Em seguida, comentaremos sobre as influências do Positivismo no Brasil.

No terceiro momento, discutiremos ligeiramente a corrente do socialismo utópico que teve como um dos seus formuladores o pensador e teórico social francês Conde de Saint-Simon [1760-1825], porém nos deteremos mais na corrente do socialismo científico, ou seja, no marxismo. Dentro da corrente marxista o materialismo histórico dialético representa a luta contra a opressão e a proposta de uma educação multilateral, onde a essência e a existência, ou seja, a teoria e prática se unem para formar um homem completo e desalienado.

No quarto momento, faremos as comparações entre o Positivismo e o Marxismo que apesar de serem duas linhas de pensamentos opostos, apresentam algumas semelhanças entre si, que serão abordadas cuidadosamente no corpo deste artigo.

No quinto momento, comentaremos a proposta pedagógica revolucionária do educador socialista Moisey Mikhaylovich Pistrak [1888-1940], que se tornou conhecida como a Escola do Trabalho. Essa proposta pedagógica seguiu a concepção marxista de acabar com a dicotomia básica da educação e do pensamento burguês que separava a teoria da prática.

Por fim, apresentaremos as Considerações finais, elencando as nossas

inferências sobre as efervescências na Idade Contemporânea. Portanto, esse estudo nos traz para esse movimento de refletir sobre o passado, que nos possibilita compreendermos melhor o presente, para assim, aperfeiçoarmos o nosso futuro, conforme Heródoto, Historiador e considerado o pai da História, já dizia.

2. CARACTERÍSTICAS DO SÉCULO XIX

A Revolução Francesa é considerada o marco inicial da Idade Contemporânea, pois representou a subida definitiva da burguesia ao poder e o fim dos privilégios da nobreza e do clero. Afinal, foi a partir de seu lema (liberdade, igualdade, fraternidade) que surgiu a famosa declaração dos direitos do homem e do cidadão, um dos principais manifestos de defesa da dignidade humana. Porém as vantagens do lema conclamado por todos os revolucionários, coube principalmente à burguesia.

Os direitos apenas foram reconhecidos teoricamente e afirmados na prática, quando os homens conheceram e enfrentaram os efeitos da industrialização e as lutas de classes. Desse modo, os homens tornaram-se cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, e não submissos às imposições e doutrinas dos poderosos capitalistas.

Após o fim da Revolução Francesa, a burguesia ficou com o poder político. Ela conseguiu derrubar antigas injustiças, mas outras surgiram em seu lugar e logo vieram as desilusões das massas populares. Dessa maneira, o século XIX caracteriza-se pela efetivação da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial.

Os efeitos do rápido processo da industrialização forma uma das grandes desilusões da classe trabalhadora, pois a burguesia explorava os operários, com a sua corrida pelo aumento de lucros e enriquecimento excessivo.

O número de operários pobres crescia e reclamava, através dos sindicatos, condições dignas de trabalho. Essa realidade provocou uma luta de classes e a burguesia temerosa com a força do povo, procurou controlá-los através de uma educação fornecida nas escolas com uma função política central usada para alienar, conformar e regular as massas.

Nesse sentido, entendemos que essa Pedagogia burguesa buscava domar e docilizar os homens apenas para a execução do trabalho manual e operacional, privando-os de conceber, pensar, e planejar, instruindo-os dessa forma, apenas para submetê-los às ordens impostas pelos capitalistas. Essa tática objetivava a plena dominação burguesa que visava constituir o trabalhador dócil politicamente e rentável economicamente. Dessa forma, os burgueses acreditavam que se anularia a luta de classes e evitaria as desordens sociais. Daí surgem os prenúncios da doutrina Positivista de Auguste Comte.

As tensões políticas de classes fizeram surgir ideologias antagônicas. O positivismo defendia e justificava a organização da nova sociedade industrial capitalista; o marxismo, com uma ideologia identificada com os interesses dos trabalhadores, denunciava a exploração da burguesia e pregava uma sociedade mais livre e justa.

3. O POSITIVISMO

O Positivismo é a ideologia das classes dominantes, ou seja, é a doutrina do capitalismo, que teve por pai Auguste Comte [1798-1857]. Ele afirmou perfeitamente o ponto de vista da educação burguesa, quando propôs o positivismo como única solução para acabar com a profunda luta de classes, alcançando deste modo o progresso e a ordem social. Nesse sentido, Cambi (1999, p. 466), ressalta,

O Positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo.

Contudo, o Positivismo tem um caráter doutrinário porque defende, justifica e inculca nos homens a necessidade dos trabalhos práticos e mecânicos, reduzindo, dessa forma, o papel do homem como ser pensante e crítico diante da sociedade.

Essa doutrina positivista impede, ou seja, suprime a evolução “intelectual” e crítica, pois coloca o indivíduo como mero coletor de informações e fatos presentes nos documentos, bitolando-o a apenas descrever e mostrar relações com os fenômenos. Por isso, o Positivismo não tem preocupação com o homem em si, mas com a humanidade.

Essa concepção objetivava tornar o trabalhador mais embrutecido, ou seja, alienado intelectualmente, isso traria para a elite capitalista um grande benefício político, pois com a submissão destes; a ordem, o progresso e conseqüentemente o aumento da riqueza dos dominadores seriam obtidos mais largamente.

Para Comte (1990), a filosofia positiva é a única que tem condição de assumir uma posição liderante para a organização da sociedade, através do progresso do espírito humano que é estabelecido e condicionado pela ciência. Desse modo, ele passa a provar o caráter ilusório da teologia e da metafísica.

Comte (1990) considera que o espírito humano atravessa três estados de evolução histórica do conhecimento. O primeiro estado é o teológico que pode ser interpretado como a “infância da humanidade”, onde tudo é explicado pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais.

O segundo é o estado metafísico, de transição, que pode ser caracterizado pelo espírito de crítica e interpretado como “a juventude da humanidade”. Esse

estado irá criticar e negar a explicação teológica anterior, substituindo dessa forma os deuses por princípios abstratos.

Finalmente, o terceiro e último estado, é o positivo, interpretado como a “idade madura da humanidade”, onde são utilizados processos próprios, fixos e definitivos da evolução racional da humanidade na qual o espírito humano encontra a ciência. Portanto, esse estado é considerado o último da inteligência e o mais elevado da ciência, ou seja, é o estado onde se buscam as leis científicas.

A lei dos três estados indica o pensamento de Comte sobre a evolução da inteligência humana que conseqüentemente, segundo ele, comanda o desenrolar da história. Nessa concepção, ele deduziu o sistema educacional, afirmando que cada indivíduo repetiria as fases históricas da humanidade.

Na realidade, a evolução dos educandos não se enquadrava tão harmonicamente a lei dos três estados de Comte, pois nem sempre as crianças iriam imaginar forças divinas para explicar o mundo e nem os jovens se interessariam a abstrações metafísicas. Assim, os educandos não seguiam de modo algum uma previsão tão positiva.

O espírito de secularidade estava enraizado em Comte, por isso pregava que a ciência era a melhor ferramenta para o esclarecimento e emancipação do homem da Teologia e Metafísica. Dessa forma, o homem alcançaria uma educação genuína, onde o cientista assume o comando e se preocupa não mais com as causas da natureza, mas com o controle da natureza, dando dessa forma, um significado científico e não metafísico à educação.

Comte (1990) considerava a ciência como o único conhecimento possível e o método das ciências da natureza, o único válido, devendo, portanto, ser estendido a todos os campos do pensamento e atividades humanas. Destarte, a intenção era substituir uma educação teológica, metafísica e literária por uma educação positiva, que mais se adequava ao sistema e as necessidades do capitalismo. Ele via a necessidade de a educação abranger a totalidade dos ramos científicos para poder tornar-se uma educação completa.

O estudo das generalizações científicas além de servir para organizar a educação também é útil para a progressão de cada uma das ciências particulares. Desta maneira, Comte (1990) fez uma classificação das ciências que tem por critério partir dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos (matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia). Essa ordem hierárquica, apresentada por Comte, não é apenas lógica, mas também cronológica, pois foi nessa sequência que elas apareceram no tempo.

Comte é considerado o fundador da Sociologia, pois foi ele que designou o termo e definiu-a num sentido amplo atingindo dessa forma os estudos de psicologia, ética, direito, economia, etc. Comte define a sociedade através da

Sociologia, como um organismo coletivo e o indivíduo submetido à consciência dessa coletividade, por isso, devido a essa concepção, o homem era impossibilitado de intervir nos fatos sociais.

Segundo Cambi (1999) Comte, o estudo da Sociologia iria revolucionar nosso conhecimento. Como consequência dessas ideias a educação era estudada como um processo social que refletia o ambiente e capacidades, ou seja, inclinações de seus líderes. Com isso, era frequente que o estudo das Ciências sociais produzisse um espírito cético.

Para Cambi (1999) Comte dividiu a sociologia em estática social e dinâmica social. A estática social representava a ordem permanente da sociedade e a imagem da invariável ordem natural girando em torno de núcleos constantes, como a propriedade, a família, o trabalho, a pátria, a religião, etc.

A dinâmica social representava a evolução, ou seja, o desenvolvimento progressivo da sociedade que tinha por base a ordem. Nessa concepção, a história segue uma sequência de estados definidos que se desenvolve no tempo até alcançar o ponto final que é o estado positivo. A evolução nada mais é do que a realização de estados pré-determinados pela história e pelo tempo. Para ele o progresso deve brotar da ordem para que os elementos sociais permanentes sejam aperfeiçoados, ou seja, só com a ordem se poderia alcançar o progresso da sociedade.

Seu projeto para uma reforma na sociedade tinha como princípio chave o progresso como consequência da ordem. Assim, propôs através de sua filosofia positiva restituir a ordem na sociedade capitalista industrial por meio de uma reorganização intelectual, depois moral e, por fim, política, na sociedade.

A história do Positivismo no Brasil teve grande importância na evolução das ideias no País. Foi sob o patrocínio dessa escola positivista que, em grande parte, se fez a preparação teórica para a implantação da República e por causa desta influência o lema clássico do positivismo, Ordem e Progresso, está estampado em nossa bandeira brasileira.

O termo Positivismo adotado por Comte (1990) resume de forma sintética sua concepção que indica um cientificismo do pensamento e do estudo humano, visando a obtenção de resultados claros, objetivos, úteis, precisos, reais e completamente exatos e organizados. Além disso, esse termo se estende a uma proposta de reorganização completa da sociedade através do progresso e da ordem. Há uma determinada concepção histórica e uma nova religião revelada pela própria humanidade (religião da humanidade), onde deixou explícitas suas verdadeiras intenções, ou seja, concepções dogmáticas, autoritárias e conservadoras.

4. O SOCIALISMO

O Socialismo foi uma teoria que se destacou fortemente por criticar a exploração dos trabalhadores e as injustiças da sociedade industrial. Essa teoria dividiu-se em duas correntes denominadas, socialismo utópico e socialismo científico.

O socialismo utópico é conhecido como uma das primeiras correntes socialistas. Saint-Simon [1760-1825], era um filósofo francês, que coincidentemente influenciou culturalmente Comte, quando este trabalhou para ele. Contudo, o relacionamento entre ambos não era amistoso, pois tinham concepções e ideologias diferentes.

Vale ressaltar que as grandes correntes que dominaram os séculos XIX e XX – Liberalismo, Socialismo, Positivismo, Anarquismo e Marxismo foram bastante influenciados por Saint-Simon. Desse modo, o pensamento do filósofo francês estaria na origem de várias disciplinas como as Ciências Políticas e Sociologia (Musso,2004, p10)

A corrente socialista utópica teve como um dos seus formuladores, Saint-Simon, que criticou fortemente o liberalismo econômico e a desumana exploração dos trabalhadores realizada pelos proprietários capitalistas. Também pregou a extinção das diferenças de classe e a construção de uma sociedade em que cada pessoa ganhasse de acordo com o real valor de seu trabalho.

O socialismo científico será a corrente em que mais nos deteremos, devido a um dos seus pensadores chamado Karl Marx [1818-1883], um dos filósofos mais importantes do mundo contemporâneo.

Essa corrente socialista era denominada de científica porque se baseava numa análise histórico-filosófica da sociedade e não apenas em ideais de justiça social. Na concepção de Marx; Engels (1998) o mundo, ou seja, a realidade não deve ser apenas interpretada, mas deve ser transformada. Isso consiste na práxis, uma grande descoberta da filosofia marxista que a partir de uma ação consciente do homem, une a teoria à prática para poder mudar a realidade.

Uma das ideias do socialismo científico, ou seja, marxismo, é a dialética que tem por base o movimento, a mudança e a transformação. Na história do pensamento ocidental, o filósofo grego Heráclito de Éfeso foi o pai da dialética e o filósofo que trouxe suas ideias para a modernidade foi Hegel, contudo, na contemporaneidade, Marx recupera a dialética e funda o Materialismo Histórico Dialético.

Marx; Engels (1998) consideraram a dialética de Hegel, aplicando-a, dessa forma, na sua interpretação materialista da natureza e da história, mas se opôs a concepção idealista de Hegel que entendia o processo do pensamento como o criador do real. Para Marx; Engels (1998) o pensamento não passava de reflexo do mundo real na consciência do homem. Assim sendo, aplicou o

materialismo dialético ao estudo dos fenômenos sociais que deu origem à concepção materialista da história.

O processo de evolução permanente que a natureza e a sociedade passam é um processo dialético, isto é, move-se pela luta de forças contrárias (positivo e o negativo, a vida e a morte, o explorado e o explorador, o amor e o ódio, etc.). Essa luta promove mudanças tanto quantitativas como qualitativas na realidade.

A dialética é, portanto, um modo, ou seja, um método de pensar e compreender as contradições e transformações da realidade. Esse pensamento dialético é estabelecido em princípios básicos, ou seja, em quatro leis que o regem, onde é permitido ao homem ter uma melhor visão da realidade.

Na primeira lei da dialética, o movimento é autodinâmico, logo, não se constitui como algo estático e imutável, mas ao contrário, como algo aberto, dinâmico e em permanente movimento. Esse movimento traz uma transformação incessante, seja para o mundo natural ou social, marcando, dessa maneira, a decadência do que está passando e o nascimento do que está ascendendo, abrindo, assim, caminhos para o futuro e para o novo.

A segunda lei se constitui como ação recíproca, ou seja, em um sistema onde a realidade é concebida como complexa e interligada, onde tudo tem relação com o todo e com tudo, num conjunto de processos encadeados. Visto que tudo se relaciona, os processos, seja natural ou social, não podem ser analisados isoladamente, mas devem ser compreendidos em conjunto, superando desse modo, a visão estagnada e desconexa das coisas.

A terceira lei da dialética enfoca a luta dos contrários que tem como motor fundamental o constante movimento. Portanto, como o movimento é dinâmico, constante e sem fim, logo é contraditório, não se perdendo, assim, em eternas repetições.

Conforme a dialética, essa luta dos contrários conduz a uma superação progressiva das contradições, obedecendo, dessa forma, a um processo de passagem de uma tese para uma antítese, e desta para uma síntese e assim por diante, num processo que vai desencadeando novas contradições infinitamente.

A quarta e última lei da dialética diz respeito às mudanças qualitativas, ou seja, a evolução por saltos. Nessa perspectiva as transformações que ocorrem na realidade não se reduzem a modificações lentas e sem valor, mas assumem diferentes ritmos.

Esses ritmos podem atravessar períodos lentos e períodos de aceleração, ou seja, há momentos que ocorrem pequenas modificações quantitativas e momentos que ocorrem saltos, modificações radicais e alterações qualitativas. Portanto, só há uma revolução de mudança total, quando se passa do quantitativo para o qualitativo.

Marx procurou entender a realidade através da dialética, pois acreditava existir uma conjugação dialética entre o ser social e a educação. Assim, na medida em que a consciência do homem social vai se construindo, a educação vai se fazendo. Em decorrência da concepção de Marx, pode-se afirmar que sua obra está impregnada de uma Pedagogia num sentido mais amplo, embora ele tenha apenas se preocupado com a questão do trabalho (proletário) e não com a Pedagogia em si.

O pensamento marxista deixou grandes consequências para a educação, a partir do materialismo histórico dialético que estabelece um vínculo mais estreito entre educação e política. Marx não se limitou à elaboração de uma nova teoria, mas fez a crítica de toda a economia política burguesa e de seus métodos, denunciando, dessa forma, uma educação que formava o homem unilateralmente para ser dominado pela burguesia.

Ao longo da história da Pedagogia a essência que privilegia o intelecto e a existência que privilegia os sentidos foram separadas tornando a educação dicotômica e formando um homem unilateral, dividido entre a teoria e a prática. Porém, Marx não separou a essência da existência, eliminando, assim, a dicotomia entre teoria e prática através de sua luta por uma educação de classe e de sua proposta por uma educação multilateral onde não é desvinculada a escola, do trabalho. Dessa forma, o homem terá uma formação múltipla, pois a escola desenvolverá o homem em todas as suas formas, tornando-o um ser omnilateral.

Marx lutava contra a opressão que a burguesia exercia sobre o trabalhador e acreditava que as lutas de classe eram as contradições existentes no interior da sociedade, ou seja, em termos sociais, era o motor da história humana. Segundo sua teoria, o conflito entre opressores e oprimidos só se acabaria com o aparecimento da sociedade comunista perfeita. Nela desapareceria completamente a exploração de classes e as injustiças sociais.

Marx também critica a religião, e afirma que os homens se iludem ao inventar um mundo imaginário para redimir a miséria da vida. Isto se resume numa frase que ele tornou famosa, *o ópio do povo*.

O objetivo de Marx era simplesmente o de transformar pela revolução, as sociedades existentes. Segundo essa concepção marxista, da mesma forma que a burguesia industrial derrubara a aristocracia rural como classe dominante, o papel histórico do proletariado era derrubar a burguesia. Essa seria a última batalha da guerra de classes e dela nasceria uma nova ordem em que a propriedade privada, a produção e a distribuição da riqueza seriam transferidas para a coletividade.

Marx não desconsiderava a ciência, mas analisou que o preço humano do progresso era alto demais, pois era medido pela escravidão do proletariado. O trabalho para Marx; Engels (1998) é uma atividade própria do homem que

o constitui como ser social, portanto, não deve escravizá-lo, mas deve ser uma forma de organização da sociedade para suprir as necessidades materiais e espirituais do homem.

Para Marx; Engels (1998) o homem é determinado pelo meio onde está inserido, ou seja, o homem terá uma mentalidade e uma visão de mundo ligada à sua organização social por meio do trabalho. Desse modo, o homem consegue subjugar seu mundo pela atividade, pelo trabalho, pela consciente modelagem do seu meio ambiente e de si mesmo.

Portanto, segundo a doutrina marxista, não são as ideias (superestrutura) que governam o mundo, mas ao contrário, é o conjunto das forças produtivas materialistas (infraestrutura) que determinam todas as ideias e tendências.

O homem não é desvinculado da história porque ele tem o dom da invenção e a capacidade de alterar sua natureza e necessidades, escapando dessa forma, dos ciclos repetitivos dos animais. Entre as invenções humanas está a divisão do trabalho, que lhe aumenta enormemente a produtividade, criando riquezas além de suas necessidades imediatas, acarretando o ócio e a acumulação de riquezas, que conseqüentemente dividem os homens em controlados e controladores.

Por fim, para o Materialismo Histórico, a libertação gradual da humanidade toma um rumo irreversível, onde cada novo período é inaugurado pela libertação de uma classe até então oprimida. Dessa forma, as classes que foram destruídas não conseguirão mais retornar. Portanto, a história não se movimenta para trás, nem faz movimentos cíclicos, pois todas as suas conquistas são finais e irrevogáveis. Vale salientar que todas as suas transformações não foram de modo pacífico, mas brotaram guerras e revoluções, pois nenhuma ordem estabelecida cede vez à sua sucessora sem lutas.

5. COMPARAÇÕES ENTRE AS DUAS LINHAS OPOSTAS (POSITIVISMO E MARXISMO)

As filosofias positivista e marxista, apesar de serem opostas, apresentam algumas semelhanças como, por exemplo, o conceito de que a religião era um estágio da vida social que deveria desaparecer.

Para Marx; Engels (1998), os deuses eram fruto da imaginação dos homens e a religião era usada pelas classes dominantes como forma de domínio e opressão dos menos favorecidos, portanto, ela deveria ser banida do seio da sociedade.

Para Comte (1990), a religião pertencia a um estágio da evolução humana que deveria ser substituído pelo positivismo, pela perfeição e exatidão. Portanto, ele considerava que a sociedade não precisava voltar ao primeiro estágio teológico, mas avançar para o estágio perfeito e exato que era o positivo.

As duas filosofias opostas, também se assemelham em relação à valorização

da ciência e da técnica. A ciência para Marx era considerada como um nível de evolução histórica da sociedade, pois ele acreditava que o homem tem o dom de inventar e de transformar a natureza para suprir suas necessidades e dessa maneira a sociedade evolui e constrói sua história por meio do trabalho. Porém, Marx ia contra o modo como as classes dominantes usavam a ciência e a técnica para explorar o trabalhador. Comte, também, dava muito valor à ciência e a técnica, pois entendia que esta fazia parte do último, e mais elevado estado da sociedade, o estado positivo.

O Positivismo e o Marxismo também se assemelham no desejo de incorporar o proletariado à sociedade, isto é, de educá-lo, e dar-lhe trabalho regular. Porém essas filosofias se opõem na forma de efetivar esse desejo.

O Marxismo propõe uma educação multilateral (teoria e prática) e defende um trabalho livre e sem exploração para apenas suprir as necessidades básicas do homem (materiais e espirituais).

É preciso notabilizar, aqui, que de acordo com o Marxismo, a educação desempenha uma função ideológica na reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Isso levou os estudiosos marxistas a examinar como o currículo, os métodos de ensino e as estruturas educacionais refletiam e perpetuavam as ideologias dominantes.

O Positivismo propõe uma educação unilateral que priva o trabalhador da teoria, tornando-o, dessa maneira, um homem embrutecido e mecânico, sujeito a dominação das classes dominantes que era privilegiada com uma educação intelectual, ou seja, teórica. Dessa forma, os homens tornavam-se escravos alienados e explorados.

6. PISTRAK E A ESCOLA DO TRABALHO

Pistrak (1981) foi um dos educadores soviéticos que se propôs a elaborar uma proposta pedagógica revolucionária, a qual se tornou conhecida como a Escola do Trabalho. A obra de Pistrak (1981) tem como finalidade conscientizar por meio da educação a classe trabalhadora, pois para ele a educação sempre foi política. Essa visão educacional corresponde ao período de ascensão das massas na Revolução Russa.

A sua proposta educacional terá um caráter revolucionário de construir um novo mundo do socialismo “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (Pistrak, 1981, p.8).

Ele seguiu a proposta marxista de acabar com a dicotomia básica da educação e do pensamento burguês que separava a teoria da prática. Portanto, para ele a educação não pode ser construída sem teoria e prática.

Naquele momento histórico, a escola tinha se tornado uma arma política nas mãos da classe dominante, pois através da escola a burguesia dominava o saber e colocava viseiras nos homens, para que estes não pensassem, mas apenas executassem, satisfazendo, dessa forma, as necessidades dela. Na concepção de Marx:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, por tanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 1998, p. 48-49).

Pistrak (1981) não concordava com esse tipo de educação, por isso criou uma nova instituição e buscou destruir por meio da revolução a educação burguesa. Contudo, a passagem da antiga para a nova educação revolucionária não se deu de forma automática e rápida, mas foi preciso um processo de remoção das antigas concepções que foi dando a educação um novo objetivo e uma nova organização.

Vale ressaltar que o objetivo de Pistrak “não era o de formular uma teoria comunista da educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético” (Pistrak, 1981, p.9).

Para ele a revolução e a escola devem agir de modo paralelo, introduzindo, dessa forma, a dimensão política no trabalho pedagógico. Assim, o educador deveria ser um analista crítico do que estaria se processando na sociedade, onde estivesse inserido, para educar os jovens conforme a realidade do momento histórico. Dessa forma, os alunos iriam adaptar-se a realidade e, por sua vez, reorganiza-la. Por isso, o conceito de atualidade é, provavelmente, o mais importante na proposta da Escola do Trabalho, pois “A Escola do Trabalho fundamenta-se no estado das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos” (Pistrak, 1981, p.10).

A realidade deve ser estudada como um processo dialético que está em constante transformação e desenvolvimento, e o educando deve estar consciente das transformações através do ensino para que este se torne um cidadão crítico e atuante na luta para a criação de uma nova sociedade. Dessa maneira, a escola deve ser dinâmica, enfrentando assim, o presente, os fatos, analisando-os e interpretando-os para instrumentar sua ação em direção a seus objetivos revolucionários. Portanto, a escola através de sua prática educativa desenvolve uma ação

transformadora do real. “Em suma, a escola deve ser um centro cultural capaz de participar da vida social” (Pistrak, 1981, p.12).

O estudo do trabalho para Pistrak (1981) aparece como socialmente útil e real, pois irá superar a dicotomia entre teoria e prática na escola, trazendo dessa maneira uma organização e uma disciplina. Ele também valoriza o trabalho coletivo unido à auto-organização dos educandos, como forma de determinar as relações sociais entre eles. Enfim, para Pistrak (1981), o trabalho é como um meio educacional que educa e enobrece o homem num sentido coletivo.

Pistrak (1981) analisou diferentes tipos de trabalho dentro do processo educacional, como por exemplo, o trabalho doméstico, o executado em oficinas, em fábricas e usinas, o agrícola e o improdutivo ou administrativo.

O uso do trabalho doméstico na escola foi aceito por Pistrak, porém ele deixou claro que não é esse tipo que considera o centro real do processo educacional. Pois, há algumas limitações ao uso desse tipo de trabalho para fins pedagógicos, entre elas a de que muitas das tarefas envolvidas podem ser cansativas e nocivas a saúde da criança. Todavia, o trabalho doméstico pode ser importante, não apenas porque ele permite a aquisição de hábitos salutares, mas também porque, as tarefas executadas pela criança serão abordadas do ponto de vista de seu valor social.

O papel da oficina profissional é didático, pois tem como objetivo familiarizar os estudantes com a variedade de técnicas com as quais lidarão mais tarde num processo de trabalho real. Por essa razão é importante que o material, os instrumentos de trabalho, as técnicas utilizadas nas oficinas sejam bastante diversificadas, assim o estudante será estimulado a usá-las criativamente.

Já o papel da escola do campo era levar ao educando à compreensão da aliança operário-camponesa e, portanto, da realidade atual. Seu objetivo principal não era o aprendizado de noções agrônômicas em si, mas a aquisição de elementos de organização racional de qualquer trabalho, pois como afirma Pistrak (1981, p.13), no campo, a escola é o centro cultural mais importante, daí sua importância em formar os organizadores do futuro, conquistando o apoio da população, mostrando que a instituição infantil está à altura de suas tarefas sociais.

A fábrica oferece para a nova educação uma relação com fenômenos da realidade atual, que leva em consideração todas as suas grandes e complexas ligações com o mundo. A educação e a fábrica irão unir-se, ou seja, a ciência e o trabalho irão integrar-se para resolver as várias questões científicas que a realidade coloca, e a resposta para essas questões será fornecida pela escola.

Todo o trabalho realizado na fábrica será inserido na escola para ser explicado e aprofundado cientificamente, dando ao educando, dessa forma, uma

noção prática e uma concepção teórica geral. Assim, a escola elementar nas regiões industriais é seguida pela Escola de Fábrica que tem como responsabilidade dar uma formação profissional ao educando. Já na área rural a escola elementar é continuada pela Escola da Juventude Camponesa que dará uma formação agrícola ao educando.

O principal objetivo dessas escolas para Pistrak (1981) era o de formar crianças para serem trabalhadores completos com formação técnica (básica) e social, capacitados para orientar-se na vida real. Assim, com a organização do trabalho na escola, o educando sente-se mais seguro em enfrentar a vida, pois será uma transição bastante fácil, já que ele vivenciou na escola o processo do trabalho de forma prática e teórica.

Segundo Pistrak (1981) a organização do programa de ensino, deve orientar-se através dos “complexos”. Isto quer dizer que os programas de ensino devem ser amplos e importante no âmbito social, de modo que ofereça ao educando uma melhor compreensão do real. A escola deve atualizar-se à realidade e desse modo, ter a capacidade de escolher um tema fundamental que seja atual, assim, esse tema será um meio para o educando compreender a realidade de modo geral e em todos os aspectos. Um exemplo de um tema fundamental é a guerra, que pode ser estudada em vários aspectos (econômico, social, cultural, político, geográfico, histórico, químico, biológico, etc.). Dessa forma, um tema complexo (guerra) vai associando-se a outros temas complexos, que desse modo vai ganhando sentido na realidade atual e conseqüentemente vai sendo entendido pelo educando.

Pistrak contribuiu significativamente para a educação e não concordou com as inovações educacionais desenvolvidas por concepções capitalistas, como exemplo o plano Dalton que contribuía para uma individualização da aprendizagem, ou seja, para um ensino individualizado que estimulava o egocentrismo. Essa educação parcelada e individualista criada pelo pensamento burguês foi amplamente criticada por Pistrak, por meio de sua visão e clara percepção de que teoria e prática devem estar relacionadas dialeticamente.

Enfim, a maior contribuição pedagógica de Pistrak foi a sua luta por uma educação que gerava um espírito coletivo, criativo e útil no homem, onde todos poderiam participar do processo de execução e concepção de maneira consciente, ativa, organizada e real.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzir este artigo, nos proporcionou a oportunidade de conversarmos sobre as leituras e refletirmos um pouco sobre as contribuições dessas visões contrárias, contudo com suas semelhanças e diferenças para a História da Educação.

A Idade Contemporânea foi um período no qual o ambiente intelectual estava imbricado a correntes sociais e políticas, fazendo crescer entre os homens o espírito do ceticismo religioso. Nesse sentido, a educação libertou-se da dominação religiosa e adotou uma base secular para a instrução.

O avanço da ciência, a industrialização, a corrida pelo lucro e pelo enriquecimento excessivo, contribuíram para que o espírito de secularidade fosse promovido e lutas de classes desencadeassem, fazendo surgir ideologias antagônicas. Dessa forma, podemos analisar que a educação era estudada como um processo social que refletia o ambiente e inclinação de seus líderes.

O positivismo, caracterizado como uma ideologia da classe dominante, pretendia eliminar as lutas de classe por meio de uma educação unilateral, na qual era separada a essência da existência, ou seja, a teoria da prática, formando desse modo um homem incompleto e alienado da visão do todo. Contudo, vale ressaltar que Comte, o fundador do Positivismo, contribuiu grandemente para a educação quando fez a classificação das ciências que serviu para organizar a educação e também foi útil para a progressão de cada uma das ciências particulares.

Já o marxismo defendia os interesses do proletariado e lutou contra a opressão da classe dominante. Marx criticou fortemente a educação burguesa que separava a concepção da execução, com isso ele contribuiu grandemente para a evolução da educação, pois indicou uma educação multilateral, na qual o homem é instruído de forma completa, tanto na teoria como na prática.

Pistrak segue essa proposta marxista e faz a educação progredir por meio da concepção que a instrução deve gerar um espírito coletivo, criativo e útil no homem, desse modo, todos têm a oportunidade de participar do processo de concepção e execução de maneira consciente, ativa, organizada e real.

A luz dessa problemática, convém destacar que essas ideologias tanto o Positivismo como também o Marxismo, forneceram importantes contribuições para a compreensão da História da Educação, embora com abordagens e perspectivas bastante distintas.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo** São Paulo: M. Fontes, 1990.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser saber e fazer**. 11 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. “Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate.” **Educere et educare**, n.10, 2020, p,17648.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUSSO, Pierre. (ORG.). **L' actualité du saint-simonisme**. Paris: Ed. Presses Universitaires France (PUF), 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SIMON, Maria Célia. O Positivismo de Comte. In: REZENDE, A. (org.) **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE EM CRIANÇAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Maria Helania de Araújo Moreira¹

Eliane Cristina de Melo²

Marta dos Santos Freire³

Márcia dos Santos Freire⁴

Silvana dos Santos Crisóstomo⁵

Rivaldo Fernandes⁶

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho propõe revisar na literatura a importância da Psicomotricidade em crianças, com vistas ao equilíbrio e ao desenvolvimento psicomotor e intelectual da criança na escola. O conceito de psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo.

-
- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: em Didática do Ensino (Ênfase em Ciências), Educação Infantil e Alfabetização, Neurociência e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Orientação e Inspeção Escolar e Psicomotricidade. Mestre em Ciências da Educação. Professora Coordenadora Pedagógica na E.M. Antônio Matias de Araújo.
 - 2 Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena Universidade Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais E-mail: elaine10melo@hotmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia - Universidade Potiguar (Unp) Gestora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino- Natal/ RN Especialista em Psicopedagogia – UFRN. E-mail: marthfreire@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar, pós graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no presente momento atuando como Gestora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN. E-mail: freiremarcia269@gmail.com.
 - 5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA) e em Artes pelo Centro Educacional Claretiano(CEUCLAR). Especialista em Didática do Ensino pela Universidade Estadual (UNP). Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Professora de Educação Infantil e Professora de Ensino Fundamental em anos iniciais no Município de São José do Campestre -RN. E-mail: crisostomo-silvana@gmail.com.
 - 6 Graduação em Letras, Mestre em Geografia. Especialista em Big Data e Gestão de Projetos de TI. Doutorando em Ciências da Educação – Universidad Del Sol. E-mail: rivaldo@cotic.rn.gov.br.

É fundamental para o desenvolvimento global e uniforme da criança, como também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem de todos nós.

A psicomotricidade é uma das características fundamentais na atenção à saúde da criança, sendo assim, deve-se buscar adequação às bases essenciais para a estrutura emocional, física e social e deve ocorrer em ambientes adaptados (Trombini, 2012).

Essa relação possui vários graus, com elementos tais como: esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita. Toda criança que apresentar o desenvolvimento psicomotor mal formado poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical e outros.

Brincar é uma realidade diária da criança e que é capaz de exercitar a fantasia, permitindo que ela relacione com os seus interesses e as suas necessidades básicas, interagindo com o mundo ao redor, refletindo, ordenando, desorganizando, destruindo e reconstruindo seu espaço de acordo com os seus anseios, agindo diante de sua realidade e limites (Souza e Martins, 2003 apud Trombini, 2012).

Para analisar a psicomotricidade em crianças, pesquisadores estudaram 50 crianças espanholas de 11 e 12 anos ($M = 11,40$; $DP = 0,50$): 33 (66%) meninos e 17 (34%) meninas. Para coleta de dados, utilizou-se um kit de antropometria; *Alpha-Fitness Battery*, instrumento validado para avaliar a ingestão, hábitos e práticas alimentares; e uma pesquisa *ad hoc* para coletar dados sociodemográficos e outros dados sob investigação. O estudo mostrou diferenças significativas nos parâmetros antropométricos medidos e nos resultados obtidos para Índice de Massa Corporal (IMC) e percentual de gordura corporal pré e pós-bloqueio em meninos e meninas ($p < 0,05$). Não foram encontradas diferenças significativas nas medidas da circunferência da cintura ($p > 0,05$). Eles concluíram que há evidências de um impacto significativo do bloqueio do SARS-CoV-2 nos parâmetros antropométricos em meninos e meninas de 11/12 anos (Ruiz-Esteban; Andrés; Mendez; Morales 2020).

A escola tem papel importante no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, ainda mais quando se trata da educação psicomotora que deve ser trabalhada nas séries iniciais. Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal (Esposito M; *et al.* 2017).

Estudar sobre psicomotricidade, permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo (Buzescu; Nechita; Cioroiu, 2020).

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (Buzescu; Nechita; Cioroiu, 2020).

Entendendo que a falta de informação sobre psicomotricidade pode acarretar dificuldades na aprendizagem, qual o papel da escola na psicomotricidade em crianças?

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática, de caráter exploratório e descritivo. Utilizou-se como base o protocolo de pesquisa PRISMA para a revisão da literatura. Para pesquisa na base de dados SCIELO e buscador PUBMED (versão em português) foram usados os descritores: “psicomotricidade”, “Crianças” e “escola”. Os resultados da busca deram 14 artigos nas bases de dados, sendo 3 artigos incluídos para análise. Foi realizado o quadro resumo do PRISMA para a realização dos resultados do estudo. Para tanto, utilizou-se ensaios clínicos randomizados que sugerem uma maior evidência científica. Os critérios de inclusão foram artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, sendo estes, estudos de campo. Foram excluídos de forma qualitativa os artigos que não se adequaram ao tema escolhido.

Há uma necessidade de estudos que associem o papel das variáveis mediadoras nesse processo de interação, ampliando o conhecimento sobre a contribuição de outros fatores para a desejada ampliação da adesão das crianças à prática de AF (Buzescu; Nechita; Cioroiu, 2020).

Em pesquisa de Ramos-Álvarez *et al.* (2021), partiu da observação empírica de que pré-escolares que praticam atividades físicas sistemáticas e contínuas conseguem resolver as tarefas que recebem com mais precisão e em menos tempo do que aqueles que não praticam esportes em um ambiente organizado.

Foi realizada uma pesquisa em 2015 no Laboratório de Fisioterapia e Motricidade Especial da Faculdade de Educação Física e Esportes de Montanha da Transilvania *University of Brasov*. A amostra da pesquisa incluiu 51 pré-escolares (26 meninos e 25 meninas), e o estudo implementou uma pesquisa do tipo “experiência real” com uma fase de pós-teste para descobrir até que ponto a estabilidade cortical depende da prática de uma forma de movimento sistemático nas idades de 4-6 anos, analisando o sentido proprioceptivo e o controle neuromuscular (Ramos-Álvarez; *et al.* 2021).

O cérebro de uma criança de 4 a 6 anos responde a um determinado estímulo usando o simulador de condição ERGOSIM, que fornece *feedback* em

tempo real. Foram encontrados aqui, valores significativos para o controle visual dos sujeitos por meio do ajuste do movimento. O estudo mostrou que a prática de atividades físicas se beneficia do aprendizado através do esquema visual, tendo feedback em tempo real, e os sujeitos conseguem manter índices mais próximos do modelo exigido, retornando com estímulos de correção esférica durante um movimento errado muito melhor do que aqueles no grupo de controle. Os resultados sugerem que a prática sistemática da psicomotricidade pode melhorar o desenvolvimento geral e a cognição das crianças, e que a implementação desta metodologia pode ser útil na intervenção educativa (Ramos-Álvarez; *et al.* 2021).

Outro estudo teve como objetivo investigar a influência de um programa estruturado de atividades de movimento no desenvolvimento motor de crianças de três a cinco anos que frequentam a pré-escola.

Nessa pesquisa, participaram 136 pré-escolares com desenvolvimento normativo de três a quatro anos de idade que viviam na Região de Múrcia (Espanha). O conjunto de testes psicomotores *McCarthy Children's Psychomotricity and Aptitude Scales* (MSCA) foi utilizada para avaliar os perfis de desenvolvimento motor de pré-escolares antes e após a intervenção. Dividiu-se a amostra em dois grupos: um grupo de intervenção (28 escolares) e um grupo de comparação (108 escolares) (Ramos Álvarez; *et al.* 2021).

Utilizaram um programa estruturado de educação física de 24 semanas no grupo de intervenção. Um programa experiencial baseado em brincadeiras livres foi usado no grupo de comparação durante o mesmo período. Os pré-escolares de ambos os grupos obtiveram uma melhora significativa no contraste da pré-intervenção com a pós-intervenção na coordenação dos membros. Então, Segundo Ramos Álvarez; *et al.* (2021) há diferenças estatisticamente significativas nas medidas pós- intervenção entre o grupo de comparação e o grupo de intervenção na coordenação de braços e pernas, o grupo de intervenção apresentou maiores valores de coordenação de braços ($F_{1,134} = 14,389$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,097$) e maiores valores de coordenação das pernas ($F_{1,134} = 19,281$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,126$) do que o grupo de comparação.

Concluiu-se que a educação estruturada da atividade física é melhor metodologia educacional do que a brincadeira livre para alcançar o desenvolvimento motor adequado em crianças pré-escolares (Ramos Álvarez; *et al.* 2021).

Os hábitos relacionados à dieta e atividade física em crianças foram modificados devido ao bloqueio que a Espanha teve entre março e junho de 2019 por causa da crise de saúde causada pelo aparecimento do SARS-CoV-2. (Ramos Álvarez; *et al.* 2021) buscaram então, conhecer o impacto que o *lockdown* teve nos valores de aptidão física em crianças de 11 a 12 anos. O estudo foi composto por 50 crianças espanholas de 11 a 12 anos ($M = 11,40$; $DP = 0,50$), 33 (66%)

meninos e 17 (34%) meninas.

A coleta de dados foi realizada por meio da *Alpha-Fitness Battery*, instrumento validado para avaliar o consumo alimentar, hábitos e práticas, e uma pesquisa ad hoc para coletar dados sociodemográficos e outras informações relevantes ao estudo. O estudo mostrou que houve diferenças significativas ($p < 0,05$) nos resultados das variáveis de aptidão medidas no salto em distância, agilidade e capacidade aeróbica, bem como nos resultados do consumo máximo de oxigênio ($VO_2 \text{ max}$) entre, antes e após o bloqueio tanto em meninos quanto em meninas (Martino *et al.*, 2020).

Outro estudo na Espanha verificou que existem diferenças significativas ($p < 0,05$) nos resultados para as variáveis de destreza manual medidas pelos testes de giro de pino e desenho de linha, bem como pelas pontuações de dimensão medida, escalar e percentil para destreza manual entre antes e depois do bloqueio tanto em meninos quanto em meninas. Não foram encontradas diferenças significativas nas medidas relacionadas à variável montagem do triângulo ($p = 0,125$) (Amorim; Parreiral; Santos, 2022).

As fases maníaca e depressiva do transtorno bipolar (TB) apresentam sintomas psicomotores opostos. Considerando o aspecto neuronal, estes podem depender de relações alteradas entre a rede sensório-motora (SMN) e as estruturas subcorticais. O estudo teve como objetivo investigar as relações funcionais da SMN com a substância negra (SN) e os núcleos da rafe (RN) via alças subcortico-corticais e sua alteração na mania e depressão bipolar, caracterizada por excitação e inibição psicomotora em crianças escolares (Rojo-Ramos; et al., 2022).

Neste estudo de ressonância magnética funcional (fMRI) em estado de repouso em pacientes saudáveis ($n = 67$) e TB ($n = 100$), (1) a conectividade funcional (CF) entre o tálamo e o SMN foi calculada e correlacionada com a CF de SN ou RN para gânglios da base (BG)/tálamo em saudáveis; (2) usando uma abordagem a priori, tálamo-SMN FC, SN-BG/tálamo FC e RN- BG/tálamo FC foram comparados entre saudáveis e BD, com foco em maníaco ($n = 34$) e deprimido inibido ($n = 21$) pacientes infantis. Encontraram correlação positiva no estímulo da psicomotricidade com o desenvolvimento infantil (Rojo-Ramos; et al., 2022).

Em indivíduos saudáveis, a FC tálamo-SMN apresentou correlação quadrática com SN- BG/FC tálamo e uma correlação linear negativa com RN-BG/FC tálamo. Assim, o FC relacionado ao SN parece permitir o acoplamento tálamo-SMN, enquanto o FC relacionado ao RN o afeta favorecendo a anticorrelação. No TB, a mania mostrou um aumento na FC tálamo-SMN em direção a valores positivos (ou seja, acoplamento anormal tálamo-SMN) paralelamente à redução de RN- BG/FC tálamo. Em contraste, a depressão inibida mostrou uma diminuição no tálamo-SMN FC para valores próximos de zero (ou seja, desconexão tálamo-SMN)

paralelamente à redução de SN- BG/tálamo FC (e RN-BG/tálamo FC).

Os resultados foram replicados em conjuntos de dados HC e BD independentes. Esses achados sugerem uma relação anormal do SMN com áreas relacionadas aos neurotransmissores via alças subcortico-corticais na mania e na depressão inibida, resultando finalmente em alterações psicomotoras (Rojo-Ramos *et al.*,2022).

A avaliação psicomotora é um campo de pesquisa em expansão. Um profundo conhecimento do desenvolvimento típico permitirá um melhor planejamento centrado na criança. Devido à escassez de instrumentos de avaliação psicomotora validados em Portugal, a investigação pretende realizar uma análise preliminar das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras . O NPmot.pt foi traduzido e adaptado para a língua/cultura portuguesa e aplicado a 200 crianças, 4-12 anos (6 a 10 m \pm 0 y 4 m), com (n = 150) e sem perturbações do desenvolvimento, escola. (Bălănean Dm, Negrea C, Bota E, Petracovschi S, Almăjan-Guță B, 2022).

Para validade de conteúdo, nove especialistas classificaram todos os itens de acordo com sua relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade. Todos os índices apontaram a representatividade dos indicadores, corroborada pela concordância da proporção dos especialistas e os escores kappa de Cohen (0,02; 0,95). A confiabilidade foi confirmada pela consistência interna, com alfas de Cronbach/split-half e confiabilidade temporal (técnica teste-reteste, 0,45; $r = 0,99$) (Bălănean Dm, Negrea C, Bota E, Petracovschi S, Almăjan-Guță B, 2022).

A validade de construto foi analisada por meio de domínios e correlações domínio-total, tendendo a moderada a forte (0,31 ; $r = 0,92$); a análise fatorial exploratória apontou uma solução de oito fatores, explicando 88,5% da variância total. Para validade discriminante, realizamos um estudo comparativo entre crianças com e sem transtornos do desenvolvimento que revelou diferenças significativas ($p < 0,05$). O NPmot.pt parece confirmar a validade e fiabilidade para Portugal; no entanto, mais estudos são necessários (Bălănean Dm, Negrea C, Bota E, Petracovschi S, Almăjan-Guță B, 2022).

A psicomotricidade é uma ferramenta que permite o desenvolvimento de diferentes capacidades, habilidades e habilidades corporais das pessoas. Atualmente, está inserida nos programas de educação infantil devido à sua importância no desenvolvimento das crianças, mas, mesmo assim, nem sempre lhe é atribuído o papel que merecem.

Assim, este estudo teve como objetivo avaliar as percepções dos professores de educação infantil sobre as necessidades e o estado atual das habilidades psicomotoras no contexto educacional das escolas da Extremadura e comparar a informação fornecida pelos professores que trabalham em áreas rurais e urbanas. Foi aplicado um questionário por meio de um tablet e um aplicativo *Google Forms*

(Bălănean Dm, Negrea C, Bota E, Petracovschi S, Almăjan-Guță B, 2022).

O objetivo deste foi analisar como melhorar a habilidade de orientação espaço-temporal com o auxílio de exercícios físicos nas aulas de educação física e esportes. No total, 148 crianças entre 8 e 11 anos participaram deste estudo ($M = 9,70$; $DP = 0,79$). Eles foram submetidos a três testes, que mediam inteligência geral (Raven Progressive Matrices) e habilidades de orientação espaço-temporal (teste Piaget-Head e Bender-Santucci).

Os testes foram realizados tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No caso dos participantes do grupo experimental, foi aplicado um programa específico por um período de 12 semanas (Cons-Ferreiro M, Mecías-Calvo M, Romo-Perez V, Navarro-Patón R, 2022).

Os resultados mostraram que o nível de inteligência geral foi identificado como preditor da orientação espaço-temporal ($\beta = 0,17$, $t = 2,08$, $p = 0,03$), mas apenas para o teste Piaget-Head. Da mesma forma, não foram identificadas diferenças entre as faixas etárias das crianças em nenhum dos escores do teste de orientação espaço-temporal. No entanto, as crianças na categoria de idade “+9” tiveram pontuações mais altas no teste de inteligência em comparação com as crianças mais novas (77,31 vs. 35,70). Em conclusão, o programa de intervenção teve um efeito positivo nas habilidades de orientação espacial (Cons-Ferreiro M, Mecías-Calvo M, Romo-Perez V, Navarro-Patón R, 2022).

Tabela 1- Síntese dos artigos selecionados para a revisão

Autores, ano e país	Faixa etária dos escolares	Metodologia	Habilidades psicomotoras/motoras	Conclusão
Cons-Ferreiro M, Mecías-Calvo M, Romo-Perez V, Navarro-Patón R, (2022)	9 anos	Ensaio clínico com o instrumento de Piaget-Head	Nível de inteligência	o programa de intervenção teve um efeito positivo nas habilidades de orientação espacial
Martino M, Magioncald A P, Conio B, Capobianco L, Russo D, Adavastro G, Tumati S, Tan Z, Lee Hc, Lane Tj, Amore M, Inglese M, Northoff G, (2020)	11 a 12 anos	Ensaio clínico, com o instrumento validado Alpha-Fitness Battery	Nível de aptidão em meninas e meninos	houve diferenças significativas ($p < 0,05$) nos resultados das variáveis de aptidão medidas no salto em distância, agilidade e capacidade aeróbica, bem como nos resultados do consumo máximo de oxigênio (VO2 max) entre, antes e após o bloqueio tanto em meninos quanto em meninas

Ramos- Álvarez O, Arufe- Giráldez V, Cantarero- Prieto D, Ibáñez-García, 2021	4 a 6 anos	Ensaio clínico randomizado usando o ERGOSIM	Relação da psicomotricidade e desenvolvimento cognitivo	a prática sistemática da psicomotricidade pode melhorar o desenvolvimento geral e a cognição das crianças, e que a implementação desta metodologia pode ser útil na intervenção educativa
---	------------	---	---	---

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa atividade tem como objetivo identificar estudos mostrando os benefícios da psicomotricidade em crianças. A escola tem papel importante no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, ainda mais quando se trata da educação Psicomotora, na Educação Infantil trabalhada nas séries iniciais. Por isso, é necessário trazer experiências para formar conceitos e organizar o esquema corporal.

Um profundo conhecimento do desenvolvimento típico permitirá um melhor planejamento centrado na criança. Os benefícios são: melhor aprendizado na escola, menor índice de depressão, mais disposição física e intelectual e um aumento no índice de psicomotricidade global.

Faz-se necessário mais estudos brasileiros na área, pois a literatura pesquisada que oferece uma boa evidência científica são estudos internacionais. Novas pesquisas devem ser desenvolvidas para uma melhor investigação nessa área, com descobertas da relação entre a psicomotricidade e os seus benefícios em escolares.

REFERÊNCIAS

ESPOSITO M; GIMIGLIANO F; BARILLARI MR; PRECENZANO F; RUBERTO M, SEPE J; BARILLARI U; GIMIGLIANO R; MILITERNI R; MESINA G; CAROTENUTO. M. Pediatric selective mutism therapy: a randomized controlled trial. **Eur J Phys Rehabil Med.** 2017 Oct, v.53, n.5, p.643-650.

MATOS R, MONTEIRO D, AMARO N, ANTUNES R, COELHO L, MENDES D, ARUFE-GIRÁLDEZ. V. Parents' and Children's (6-12 Years Old) Physical Activity Association: A Systematic Review from 2001 to 2020. **Int J Environ Res Public Health.** 2021 Nov 30;18(23):12651.

BUZESCU R; NECHITA F; CIOROIU SG. The relationship between neuromuscular control and physical activity in the formation of the visual-psychomotor schemes in preschools. **Sensors**, Basel, v.21, n.1, 2020 Dez, p. 224.

RAMOS-ÁLVAREZ O, ARUFE-GIRÁLDEZ V, CANTARERO-PRIETO D, IBÁÑEZ-GARCÍA A. Impact of SARS-CoV-2 Lockdown on Anthropometric Parameters in Children 11/12 Years Old. **Nutrients.** 2021 Nov 21;13(11):4174.

RAMOS-ÁLVAREZ O, ARUFE GIRÁLDEZ V, CANTARERO PRIETO D, IBÁÑEZ GARCÍA A. Changes in Physical Fitness, Dietary Habits and Family

Habits for Spanish Children during SARS-CoV-2 Lockdown. **J Environ Res Public Health**. 2021 Dec 16;18(24):13293.

RAMOS-ÁLVAREZ O, ARUFE-GIRÁLDEZ V, SANMIGUEL-RODRÍGUEZ A, NAVARRO-PATÓN R. Variations in Manual Dexterity in 11- and 12-Year-Old Children in the North of Spain in the SARS-CoV-2 Lockdown. **J Environ Res Public Health**. 2022 Jun 10;19(12):7162.

RUIZ-ESTEBAN C, ANDRES T. J.; MENDEZ I, MORALES Á. Analysis of motor intervention program on the development of gross motor skills in Preschoolers. **Int J Environ Res Public Health**. 2020 Jul 7, v.17, n.13, p.4891.

MARTINO M.; MAGIONCALDA, P.; CONIO, B.; CAPOBIANCO, L.; RUSSO, D.; ADAVASTRO, G.; TUMATI, S.; TAN, Z.; LEE H. C.; LANE T. J; AMORE, M.; INGLESE M.; NORTHOFF, G. Abnormal functional relationship of sensorimotor network with neurotransmitter-related nuclei via subcortical-cortical loops in manic and depressive phases of bipolar disorder. **Schizophr Bull**. 2020 Jan 4, v.46, n.1, p.163-174.

AMORIM, N.; PARREIRAL, J.; SANTOS, S. The assessment of the psychomotor profile in children: preliminary psychometric analysis of the portuguese version of the batterie d'évaluation des fonctions neuropsychomotrices de l'enfant. **Children**, Basel, v.9, n.8, Aug. 9, 2022, p.1195.

ROJO-RAMOS, J.; GONZÁLEZ-BECERRA, M. J.; GÓMEZ-PANIAGUA, S.; CARLOS-VIVAS. J.; ACEVEDO-DUQUE. Á.; ADSUAR, J. C. Psychomotor skills activities in the classroom from an early childhood education teachers' perspective. **Children**, Basel, v.9, n.8, 12Aug 2022, p.1214.

BĂLĂNEAN DM, NEGREA C, BOTA E, PETRACOVSCI S, ALMĂJAN-GUȚĂ B. Optimizing the Development of Space-Temporal Orientation in Physical Education and Sports Lessons for Students Aged 8-11 Years. **Children** (Basel). 2022 Aug 27;9(9):1299.

CONS-FERREIRO M, MECÍAS-CALVO M, ROMO-PEREZ V, NAVARRO-PATÓN R. The Effects of an Intervention Based on the Flipped Classroom on the Learning of Basic Life Support in Schoolchildren Aged 10-13 Years: A Quasi-Experimental Study. **Children** (Basel). 2022 Sep 10;9(9):1373.

TROMBINI, Lacir Mendonça. **A importância do brincar na educação infantil para a psicomotricidade: uma pesquisa de campo**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Albaniza Maria de Lima¹

Adrielly do Nascimento Lopes²

Albaniza Maria de Lima³

Aparecida Gerlany Paulino da Silva⁴

Lara Roberta da Silva Ginane⁵

Lorena Isabel Amorim do Nascimento Rocha⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo entender a metodologia no processo de desenvolvimento da aquisição da escrita na educação infantil. Percebemos que nos últimos anos a educação infantil teve destaque, sendo considerado não apenas como lugar para cuidar, mas como importante fase de desenvolvimento no processo de aprendizagem da educação infantil. Desde muito cedo as crianças tem contato com a escrita, das formas mais variadas.

Elas já iniciam a vida escolar com algumas hipóteses sobre a escrita, trazidas de casa, do convívio com sua família. É com o apoio da escola, que ela irá ter acesso a um trabalho mais adequado, elaborado e planejado, com

1 Graduada em Pedagogia-Universidade Estadual Vale Do Acaraú-UVA. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I- Faculdade Maciço do Baturité. Mestranda em Ciências da Educação -ESL. E-mail: mariaalbanizia2808@gmail.com.

2 Graduada em Letras - Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – UFRN. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – UFPI. Mestranda em Ciências da Educação – ESL. E-mail: adriellylopes2901@gmail.com.

3 Graduada em: Pedagogia-Universidade Estadual Vale Do Acaraú-UVA. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Faculdade Maciço do Baturité. Mestranda em Ciências da Educação -ESL. E-mail: mariaalbanizia2808@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica-Instituto Superior de Ensino e Pesquisa-ISEP. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL. E-mail: gerlannypaulinny2015@gmail.com.

5 Graduada em Gestão de Pessoas – UNP. Especialista em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia - Faculdade Focus. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL. Email: laraginane13@gmail.com.

6 Graduada em: Pedagogia - Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pela Faculdade Maciço de Batutité. Mestranda em Ciências Da Educação – ESL E-MAIL: lorennaisa08@gmail.com.

metodologias, praticas e objetivos. Mas que a união família e escola terão mais benefícios para a criança.

Os dois primeiros capítulos deste trabalho discutiram que segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1990), para estudar e entender as fases da escrita infantil é necessário observar as formas de representação. E que o professor da educação infantil precisar além de transmitir da melhor forma que puder os conhecimentos para seus alunos ele precisar planejar e exultar sua metodologia, visando o desenvolvimento dos seus alunos.

Já os dois últimos falam sobre as praticas para a aquisição da escrita, onde os professores devem buscar melhores praticas para facilita o desenvolvimento da escrita para a criança. Como fala Brandão (2011) às crianças nascem em um mundo com uma numerosa quantidade de letras, E que as atividades da pratica de aquisição da escrita infantil, devem ser bem planejadas para facilitar o processo de desenvolvimento em que o aluno está transitando.

Desta forma este trabalho possui um caráter informativo, que visa observar e refletir, como acontece o processo de aquisição da escrita na educação infantil, através das praticas pedagógicas. Com o intuito de demonstrar que o ato de escrever é uma pratica que pode ser vivenciada de forma prazerosa com as crianças da educação infantil.

2. FASES DA ESCRITA

As letras e números estão ao nosso redor em quase todos os lugares que olhamos ou estamos sempre há esses símbolos, de diversas formas ou tamanho de cores diferentes. Elas estão lá para nos auxiliar, nos informar. Para o homem o fazer da escrita se deu pela necessidade de comunicação e na criança pela curiosidade de aprender e identificar os símbolos que ele ver ao seu redor.

Na construção de escrita é natural que a criança apresente fases, ao desenvolver atividades relacionadas à escrita, que possibilitem comparação, diferenciação e reconhecimento, isso se torna notório a partir do experimento feito através das atividades. Segundo Ferreiro e Teberosky (1990) a criança tem ideias próprias sobre o que escreve e formula hipóteses ao expressar-se por meio da escrita. Na medida em que o raciocínio lógico é sistematizado acontece à aprendizagem, com isso apresenta-se um processo próspero em aprender e escrever, transitando por níveis de caracterização que revelam as hipóteses. Segundo as autoras a escrita dividiu-se em períodos cada um em fases distintas.

As fases de cada criança variam de uma criança para outra. Para estudar e entender as fases da escrita infantil é necessário observar as formas de representação. As explorações acontecem através de estímulos propostos com atividades que poderão auxiliara a criança a aperfeiçoar sua escrita. (Ferreiro, 1999).

Assim como afirma a autora Weisz (2002, p, 20).

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.

Com o propósito de ajudar os alunos a evoluírem os professores devem se basear nas fases, para desenvolver atividades adequadas para estimular e facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Para Brandão (2011, p. 93): as ‘crianças nascem em um mundo com uma numerosa quantidade de letras, espalhadas por toda parte, presentes nos diversos contextos socioculturais como embalagens, rótulos, revistas, jornais, entre outros’. Ainda afirma que em decorrer do desenvolvimento das crianças elas já apresentam interesse para a aprendizagem das letras, como: letras do seu nome, de familiares ou coleguinhas.

Em seu livro “Psicogênese da língua escrita” Emilia ferreiro e Teberosky descreve cinco níveis:

Pré-silábica: crianças dessa fase inicialmente não compreendem a correspondência que a fala tem com a escrita. Então para elas a quantidade de letras das palavras depende do tamanho que o objeto tem. (Coisas grandes precisam de muitas letras e coisas pequenas precisam de poucas letras). Assim se a criança escreveria o nome FORMIGA com poucas letras, pois a formiga é pequena, já a palavra CASA escreveria com muitas letras, pois casa é algo grande.

Intermediário I: a criança começa a ter noção que existe relação entre a fala e a escrita, começa a desassociar a escrita dos desenhos, percebe o uso de letras na escrita das palavras e pode ou não conhecer os sons das letras.

Silábica: a criança já considera que a escrita representa a fala, estabelece relação entre fala e escrita, consegue ou não dar valor sonoro convencional de algumas ou todas as letras, usa letras do seu próprio nome para fazer combinações em diferentes palavras, traçando suas posições e já considera que a escrita representa partes sonoras da fala, ou seja, cada letra vale por uma sílaba.

Silábica - alfabética ou intermediário II: nesta fase o aluno pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional em todas as letras, compreende que a escrita representa o som da fala, percebe que não pode usar uma letra para cada sílaba, combina só vogais ou só consoantes, ou ainda vogais com consoantes fazendo representações deferentes para uma mesma palavra, demonstrando percepção dos fonemas porém ainda sem organizá-los alfabeticamente.

Alfabética: nessa fase os alunos entendem o modo de construção do código da escrita, conhecem o valor sonoro de todas ou quase todas as letras,

avançam no processo de apropriação do seu próprio nome, sabem que todas as umas das letras da escrita correspondem ao valor menor que as sílabas, produzem escrita alfabética mesmo que omita letras por ainda misturas as hipóteses silábica e alfabética e mesmo que ainda não separa todas as palavras nas frases.

Ao chegar o fim desses processos considera-se que a criança ultrapassou as fases do sistema de representação da língua escrita, isso não quer dizer que ao fim desse processo a criança já venceu todas as dificuldades da língua escrita, mas sim que ela tem uma excelente base para vencer as novas etapas que vão surgir pela frente.

3. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das fases mais importantes na vida de uma criança é o período escolar. Então o que o professor da educação infantil, precisaria fazer para transmitir aos seus alunos o que eles necessitam aprender, para chegar ao ensino fundamental? O que esse professor precisa fazer para auxiliar seus alunos a conseguirem avançar em seus conhecimentos?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em seu primeiro volume diz que:

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (Brasil, 1998 a, p.30).

O RCNEI mostra para o educador que além dele ser o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, ele precisar trabalhar com seus alunos o seu desenvolvimento intelectual e social, respeitar as características e particularidades de cada aluno e proporcionar um ambiente motivador onde eles desenvolvam seus conhecimentos da melhor forma.

O educador infantil precisa estar muito atento ao **desenvolvimento das crianças** e a maneira como enxergam o mundo, gerando possibilidades para elas demonstrarem seus pensamentos, criatividade, linguagem, imaginação e ideias.

O RCNEI (Brasil, vol. 1, 1998, p. 41,) ainda ressalta que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por

sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Uma das características mais marcante do professor da educação infantil é que ele seja versátil, que ele sempre esteja disposto a aprender novas coisas, que ele esteja sempre disposto a busca ferramentas que auxiliaram seus alunos a se desenvolverem e que sempre esteja disposto a repensar e melhorar sua pratica pedagógica.

Segundo Moss (2002, p. 242) devemos estar preocupados não “apenas com o adulto que a criança vai se formar, mais com a influencia em que a criança esta vivendo”. As praticas pedagógicas devem possibilitar a criança viver sua infância de modo interativo, lúdico a partir de situações sociais, as condições a sua autonomia e a sua identidade, por tanto sua humanidade.

A pratica pedagógica do professor da educação infantil é complexa para os educadores que ingressam nesta fase da educação, porque há muitos desafios, pois o professor tem que desenvolver uma estratégia que seja boa para a turma e para cada aluno.

Antunes (2010, p.48) afirma que:

Seria muito bom se todos os professores observassem suas estratégias de ensino como os gorduchos em regime observam seus progressos na balança. Se acreditarem em seu êxito, querem medir o peso a cada instante. A aula tem que ser avaliada a cada dia, o uso das competências em todas as oportunidades, o anseio de progresso no início de cada semana.

De acordo com Antunes (2010), o professor da educação infantil precisa avaliar todos os dias suas estratégias em sala, pois são essas estratégias que darão suporte para que o educador tenha êxito em seu trabalho de transmitir conhecimentos. Este professor precisa ser preocupado com suas praticas de aprendizagem, por que aquele que não faz uma avaliação de seu dia a dia em sala de aula não percebe atos que podem ou não serem melhorados.

Ahmad (2011, p. 04) destaca que:

O planejamento da educação infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos neste ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressão no seu dia-a-dia, a partir de seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para o um trabalho que respeite as culturas infantis.

Ou seja, quando o professor da educação infantil não usa o seu planejamento como instrumento de aprendizagem e sim como “passa tempo” para os

alunos, esse professor está tirando do aluno a oportunidade de se desenvolver. Todo educador infantil deve ter a preocupação de transmitir da melhor forma os conhecimentos para seus alunos, pois dessa forma esse educador estará fazendo com que os discentes avancem, tanto na vida escolar como na vida pessoal.

E assim ser versátil, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, buscar e renovar suas estratégias pedagógicas, sempre valorizar e respeitar as particularidades de cada aluno são características que o professor da educação infantil precisa batalhar para praticar com seus alunos.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A educação infantil foi marcada por grandes avanços, com o surgimento de uma nova maneira de compreender a infância e de dar assistência em espaços educativos formais, tendo destaque à organização destes espaços, sobretudo no que diz respeito à educação para as crianças.

Com uma nova ótica, os profissionais desta área devem sempre buscar novas e melhores práticas, para facilitar o desenvolvimento da escrita para a criança. As práticas que os professores adotam em sala pode ou não contribuir com o processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

O RCNEI em seu terceiro volume dá condições consideráveis de práticas de escrita relatando que:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia. (Brasil, 1998, p. 134).

Essas, práticas que o RCNEI mostra, servem para auxiliar o educador infantil com uma excelente base, pois assim esse profissional tem um eixo norteador que lhe dará ferramentas para propagar as práticas da escrita. Pois o principal objetivo de um educador é transmitir aos seus alunos tudo aquilo que eles precisam para avançar em seu desenvolvimento.

Incentivar e estimular a capacidade do aluno a escrever aquilo que ele sente, pensar e quer, dar significado as suas escritas, desafiá-lo a encontrar soluções para problemas e reelaborar textos já feitos, são práticas que deve estar presentes nos planejamentos dos professores é o que o ressalta o RCENEI expressando que:

- reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo,

revestindo a escrita de seu caráter social; • propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças; • ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que esta ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo. (Brasil 1998, p. 150).

Para o professor da educação infantil, fazer um planejamento é uma ótima prática pedagógica, esse planejamento deve estar sempre em comunhão com a aquisição da escrita dos alunos. Pensando nisso surge uma questão: qual a melhor forma de planejar uma aula sobre aquisição da escrita que ajudará aos alunos a avançarem na escrita?

Brandão (2011, p. 94) afirma em seu livro que: “conhecer o nome das letras e saber como agrupá-las em unidades maiores que simbolizam as sílabas é muito importante”. Dessa forma para a aquisição da escrita é preciso que as crianças conheçam o nome das letras.

Relata também sobre o trabalho com diferentes tipos de letras na educação infantil, onde frisa que quando o professor apresenta para os alunos de 4 e 5 anos as formas de se escrever a mesma letra, a criança esta pressupondo que “por meio da memorização e do treino gráfico, vai poder ler e escrever as letras ensinadas” (Brandão, 2011, p. 107).

Brandão (2011, p. 113-114), ainda considera que:

[...] gostaria de defender um processo de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola que envolva não um ensino transmissivo e exaustivo de letras e sílabas, mas a exploração não só das letras do alfabeto, mas de textos, palavras e suas unidades, tanto gráficas (como as letras) quanto sonoras; e a relação entre elas.

O que percebemos é que o educador deve trabalhar atividades que chamem a atenção dos alunos, não só ensinado o nome das letras, mas também dando significado para elas. Um ensino da língua escrita que não seja monótono com repetição de letras e sílabas, mas sim um ensino que eles aprendam de forma prazerosa.

Uma das práticas que contribuem para a aquisição da escrita é a produção textual, essa atividade incentiva o aluno não só na questão da leitura, mas também na questão de escrever/desenhar seu entendimento sobre um determinado assunto.

Segundo Russo (2013, p. 131): “produzir é realizar, criar, fabricar; texto é um desenho, uma palavra, uma frase ou um conjunto delas que, dentro de um contexto, transmite significado ou uma ideia”. A produção textual que o professor faz em sala não deve ser feita só porque está em seu planejamento, mas sim feita porque estimula e desenvolve a escrita de seus alunos.

Algumas vezes, o aluno não escreve porque não sabe o que ou sobre o que quer escrever, ou porque não está motivado, independentemente de saber escrever ou não; outras vezes, ele escreve apenas para satisfazer uma exigência do professor. Assim a criança se nega a produzir ou não se esforça muito para isso. E, então começa o bloqueio: escreve pouco ou não escreve. (Russo, 2013, p. 131).

Essa ainda é a realidade em muitas escolas, que só contribui para a desmotivação dos alunos e os oprime a seguir aquilo que seu professor/regras impõe. O professor deve trabalhar produção textual mostrando aos seus alunos que esse ato é prazeroso, cheio de aventuras e com uma infinita imaginação.

As praticas pedagógicas para a aquisição da escrita devem ou deveriam seguir o caminho oposto. Os alunos devem ser incentivados a ser livres em sua escrita, a relatar coisas do seu dia a dia, do seu mundo, sem se preocupar com regras ou correções, pois assim o professor pode mostrar para esses alunos que isso se chama comunicação.

5. ATIVIDADES PARA PRÁTICA DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Já que a escrita está ao nosso redor, presente em nosso cotidiano, o professor da educação infantil deve se preocupar em trabalhar atividades que ajudem a praticar a escrita dos seus alunos. Pois a pratica da escrita é para ser vivenciada na educação infantil. Isso não quer dizer que praticar a aquisição da escrita seja mais ou menos importante, mas sim como uma entre as diferentes aquisições a serem exploradas na primeira etapa da educação básica.

Todo professor tem o desafio de pensar em como desenvolver para seu aluno uma forma prazerosa de praticar escrita, sem ter que impor nada a ele. Para que o aluno não veja essa pratica como algo obrigatório e assim perca o interesse pela aquisição da escrita.

É comum ver em salas infantis atividades de rotina, como, roda de conversa, contação de história, a hora da chamada em fim, uma serie de situações que podem favorecer as praticas do aluno, tanto na oralidade como na escrita.

As crianças devem passar por estágios preparatórios para se desenvolver na língua escrita, expressando que:

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (Vygotsky, 1987, p.134)

Atividades lúdicas aprimoraram o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças, atividades com desenhos são uma boa maneira de ajudar a criança a iniciar sua prática de escrita, o professor deve deixar a criança livre para expressar nos desenhos seus pensamentos e desejos, pois dessa forma a criança percebe que além de desenhar objetos, pode desenhar sua própria fala.

Essas atividades não são consideradas alfabetizadoras, mas elas fazem parte desse processo:

A fase inicial da aprendizagem da língua escrita constituindo, segundo Vygotsky, a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita. (Soares, 2009, p. 1).

Dessa forma as crianças já estão assimilando conceitos que depois utilizaram para decodificar a escrita. Isso quer dizer que quando o aluno atribui aos rabiscos, desenhos representativos ou a objetos como os brinquedos, a função de signos, ela já está descobrindo o sistema de representação da escrita.

São muitas as atividades que podem trabalhar a escrita na educação infantil dentre as quais podemos destacar:

Escritas espontâneas, observação da escrita do aluno, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual freqüente com a escrita de palavras, sempre em um ambiente na qual estejam rodeados de escrita com diferentes funções: calendários, lista de chamadas, rotina do dia, rótulos de caixas de material didáticos, etc. (Soares, 2009, p. 1).

Dessa forma as crianças já estão assimilando conceitos que depois utilizaram para decodificar a escrita. Isso quer dizer que quando o aluno atribui aos rabiscos, desenhos representativos ou a objetos como os brinquedos, a função de signos, ela já está descobrindo o sistema de representação da escrita.

Soares explica que o professor deve aproveitar todas as formas de expor a escrita para seus alunos, em sua sala de aula, pois até o “sejam bem-vindos” que tem na porta da sala pode ter uma interpretação para a criança. Ela fala que o educador infantil pode aproveitar as oportunidades de estimular a prática da escrita de forma simples e objetiva.

A produção de textual é outra prática de aquisição da escrita muito eficiente para ser trabalhada, que deve ser trabalhada em todas as salas da educação infantil. Em seu livro Brandão (2011, p. 117) cita que um documento publicado para o currículo da educação infantil, da secretaria de educação de São Paulo, afirma que “as crianças podem produzir seus próprios textos ainda que não convencionalmente”.

Conforme Russo (2013), para a criança elaborar um texto individualmente,

com formas e conteúdos próprios, ela precisa trabalhar textos coletivamente, ou em pequenos grupos com a orientação do professor, assim afirma Russo (2011, p. 135) que:

Atualmente, existe uma preocupação maior com a produção de texto desde os primeiros anos de escolaridade. Depois de observar nossos alunos, podemos concluir que o alfabetizando pode escrever um texto já no primeiro dia de aula. Em geral, não é muito fácil o entendimento desses textos iniciais pelo professor, e para que isso não aconteça, para que o aluno tenha um retorno do seu trabalho, é preciso conversar com ele sobre o que escreveu.

Mesmo não sendo fácil entender o que a criança escreveu é preciso parabenizá-la por ter se esforçado para fazer tal ato, já que muito cedo o alfabetizando escreve um texto, mesmo que não seja da forma convencional ela esta praticando a sua aquisição de escrita.

Diante de tudo isso o professor deve saber que seu planejamento é a melhor ferramenta para desenvolver em sala as atividades para pratica de aquisição da escrita na educação infantil. E que todas as atividades do seu planejamento devem servir para o desenvolvimento progressivo do alfabetizando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa surgiu pela curiosidade de entendermos como ocorre o desenvolvimento da escrita na educação infantil e da necessidade de buscar e entender como ocorre às fases em que as crianças passam.

Este trabalho nos embasa em questões que visão o processo de aquisição da escrita, onde os professores podem entender e descobrir em qual fase seu aluno se encontra. Destaca que o professor da educação infantil deve sempre estar preocupado com sua pratica pedagógica e que ele deve desenvolver estratégias que envolvam todos da sua turma. Sempre respeitando aquilo que o aluno já traz de suas vivencias.

As práticas que os professores adotam em sala pode ou não contribuir com o processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Incentivar e estimular a capacidade do aluno a escrever aquilo que ele sente, pensa e quer, é uma forma do professor mostrar para esses alunos que isso se chama comunicação.

Os professores precisam aproveitar as oportunidades de estimular a pratica da escrita de forma simples, mas de forma objetiva. Que as atividades sejam planejadas para auxiliar os alunos a se desenvolverem e avançarem cada vez mais.

Diante de todo trabalho pode-se concluir que o processo de aquisição da escrita na educação infantil é um processo de busca e pesquisa continua, que todo educador deve fazer sempre, com o objetivo de encontrar resultados positivos, na forma de como melhor transmitir para os alunos os objetos de conhecimentos.

É buscando novas formas de ensino que a escrita se torna significativa para a criança, pois não basta só que a criança copie o que se pede, é preciso dar significado a sua escrita. Assim, é na educação infantil, que a criança passa a conhecer a escrita. Por isso necessita-se fazer o uso do planejamento adequado e das estratégias corretas, visando que o aprendizado das crianças seja uma fase cheia de brilho e prazer.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- AHMAD, Laila Azize Souto. Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo da Educação Infantil IPE Amarelo. Curitiba, PUC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Orgs.) **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo Práticas pedagógicas.** 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita** / Emilia Ferreiro, Ana Teberosky. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MOSS, P. Reconceitualizando a infância: criança, instituições e profissionais. In. 2002. MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil:** Cortez, 2002.
- RUSSO, Maria de Fatima, Alfabetização: um processo em construção / Maria de Fatima Russo. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- SOARES, Madga. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio, ano VII, n. 20, jul./out., 2009, p. 1-4. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-eletramento-naeducacao.html> Acesso em: 16 Mai. 2019.
- VIGOTISKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Com Ana Sanches – 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lílian Caetano Damasceno¹

Márcia Andresia da Costa²

Maurício Caetano Damasceno³

Miriam Libório de Souza Macedo⁴

Joelma Maria Dionízio Gomes⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi escolhido para demonstrar aos docentes a importância e responsabilidade no ato de avaliar os alunos, visto que se faz necessário uma ação e reflexão da prática avaliativa. Pois no âmbito educacional, a avaliação tem gerado inúmeras discussões acerca do seu significado real, tendo como principal vilão o professor e por consequência vitimando o aluno. Tratamos, portanto, da relevância da avaliação no ensino fundamental desde os primórdios até os dias atuais, focando seus aspectos legais, verificando como se dá o

-
- 1 Graduada em Pedagogia/UVA. Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FALC. Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Educação Infantil e Educação Especial. Atuando na Equipe Técnica Pedagógica e Administrativa da SME/JC. E-mail: liliancaetanodamasceno@hotmail.com.
 - 2 Licenciada em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN. Segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Pós-graduada em Gestão Escolar e Orientação Educacional pela Faculdade FACETEN. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol/Centro Educacional ESL. Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Municipal de Ensino de João Câmara/RN. E-mail: marciaandresia@yahoo.com.br.
 - 3 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduado em Psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Castelo Branco. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol/Centro Educacional ESL. Professor da Rede Municipal de Ensino de João Câmara/RN.E-mail: mauriciocae25@gmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia/UVA. Pós-graduada em História do Brasil com ênfase em docência no ensino superior/FAL. Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Atuando na Equipe Técnica Pedagógica da SME/JC. E-mail: macedomiriam32@gmail.com.
 - 5 Graduada Em Pedagogia/ UfRN. Letras_ Instituto Kennedy Especialista em Didática do Ensino Com Ênfase Em Literatura Infantil_ UNP. Mestranda em Ciências da Educação. Professora De Educação Infantil, Ensino Fundamental E EJA. Atuando Na Equipe Técnica Pedagógica Da Sme/Jc. E-mail: joelma_dionisio@hotmail.com.

processo avaliativo, demonstrando quais as vantagens de se utilizar uma avaliação que seja condizente com a realidade do aluno e analisando as contribuições para o ensino aprendizagem.

Realizamos uma pesquisa qualitativa que nos norteou a uma análise referentes as concepções avaliativas utilizadas pelos docentes onde buscamos refletir sobre o ato de avaliar em sala de aula, numa perspectiva mediadora e construtivista, pois ainda muitos utilizam a avaliação como uma forma punitiva e excludente. Com o objetivo de fazer uma abordagem sobre a avaliação da aprendizagem de uma forma dinâmica e que abranja suas implicações na vida estudantil, destaca-se a sua principal função que é realmente a qualidade do ensino.

Dessa forma, os embasamentos teóricos focaram em Luckesi (2004), Hoffman (2004) e Perrenoud (1999) que tratam de forma clara os desafios e possíveis soluções encontrados no ato de avaliar. Por isso quando se trata desse tema, não se pode esquecer-nos da função social do ensino que não consiste em apenas promover e selecionar os mais aptos para a série posterior, mas que abarca outras dimensões da personalidade do aluno.

Os estudos idealizaram viabilizar formas adequadas no processo avaliativo, superando o autoritarismo, o conteudismo, a punição e estabelecendo uma nova perspectiva para uma aprendizagem significativa. Por esse motivo os desafios se fazem constantes dentro da escola que por sua vez necessita de um currículo estruturado e um projeto político pedagógico funcional. Projeto esse que deve ser elaborado em conjunto com gestores, professores, pais e comunidade escolar.

É importante lembrar que o ato de avaliar está intrínseco as nossas vidas. Por isso mesmo que a escola deve estar em sintonia com as transformações da sociedade sendo entendida como local para a construção de conhecimentos e valores que contribuam para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos.

Este trabalho apresenta em seu primeiro capítulo, algumas reflexões sobre a história da educação no Brasil desde que era comandada pelo ensino jesuítico até a elaboração da nova LDB, onde fazemos também uma viagem pelos aspectos históricos e legais da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Faz ainda uma abordagem sistematizada sobre a avaliação da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e o embasamento legal no que diz respeito aos tipos de avaliações. O foco da abordagem centrou-se na avaliação como um processo de continuidade, orientador e onde a ação-reflexão é transformada em ação.

Primou-se que a realização dessa pesquisa contribua de maneira significativa para que os docentes tenham um novo olhar sobre a prática avaliativa, adequando os diferentes instrumentos e métodos ao contexto e realidade de cada aluno. Pois uma escola de qualidade é aquela que permite a evolução e transformação da criança de uma forma prazerosa e competente, sem excluir,

mas compreendendo e promovendo o desenvolvimento pleno de quem vivência esse processo de aprendizagem.

2. ENSINO FUNDAMENTAL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MODALIDADE DE ENSINO

No Brasil, a história da educação escolar chegou ao período de 1549, através dos jesuítas que eram padres da igreja católica e que tinham por objetivo comandar a educação brasileira através da criação de escolas católicas com princípios unificador do método de ensino padrão a todos os professores e um processo de ensino de repetições e memorizações dos conteúdos apresentados. Sobre isso:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam as lições da semana todo sábado". (Aranha, 1989, p. 51).

A educação dada pelos jesuítas foi cada vez mais direcionada para a formação das elites, iniciando-se assim ao caráter de classes dominantes que marca a educação brasileira até os dias de hoje. Durante mais de dois séculos que ficaram no comando da educação no país, fundaram dezenas de colégios, até que em 1759 o Estado passou a assumir a organização da educação. O sistema jesuítico foi substituído por aulas régias.

Foi no período do Império que surgiu a primeira Constituição outorgada em 1824, estabelecendo como um importante princípio a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Passado o período do Império e com o início da República a educação ainda não tinha uma política nacional voltada para todos os níveis de ensino mesmo que existissem várias tentativas de reformas.

A partir de 1934, com a nova Constituição Federal, estabeleceu-se que a educação seria direito de todos, determinando a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário, assim chamado na época.

Dessa forma, iniciou-se uma elaboração de diretrizes voltadas para este ensino em todo o país com ideias defendidas pelos educadores e traduzidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sendo em sua estrutura o ensino Primário Fundamental destinado a crianças de 7 a 12 anos, dividido em Primário Elementar e Primário Complementar.

Com o golpe militar surge uma nova Lei, a lei nº 5.692/71 que por sua vez conserva boa parte da primeira, mudando apenas a nomenclatura do ensino primário para Ensino de 1º grau.

Nesse contexto político:

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, como já foi assinalado, o governo militar não considerou necessário editar por completo, uma nova lei de diretrizes e base da educação nacional. E isso é compreensível porque, se tratava de garantir a continuidade de ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisam ser alteradas. Basta ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem econômica. (Saviani, 1999, p.21).

Essa lei ampliou o ensino fundamental para oito anos de duração. Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a necessitar de uma maior articulação entre suas finalidades e de um Plano Nacional que estabelecesse metas e objetivos a serem alcançados implicando ao Estado o dever de garantir vagas suficientes para os alunos da faixa etária correspondente ao ensino fundamental e aos pais de matricular os filhos, pois é um direito da criança.

Em 1996, foi criada a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, que veio complementar a Constituição de 1988, Brasil (1996) fixou a responsabilidade do Plano Nacional para a União em consonância com o Distrito Federal, Estado e Municípios, onde as diretrizes devem estar de acordo com o direito da educação para todos. Em seu artigo 5º Brasil (1996) reforça o acesso ao ensino fundamental com um direito público e subjetivo.

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS

A avaliação da aprendizagem é um tema bastante estudado que surgiu nas escolas por volta do século XIX, período da chamada Pedagogia Tradicional utilizada pelos padres jesuítas. Mesmo não tendo um sistema de avaliação explícito, o ensino era focado no professor e o aluno por sua vez não era estimulado a pensar e refletir sobre a sociedade em que vivia.

Sobre essa questão:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem haver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas da sociedade. (Libâneo, 2004, p. 64)

Essa forma tradicionalista de avaliar durou por muito tempo levando a avaliação a se tornar uma prática torturante, de controle, criando hierarquias, selecionando e excluindo o aluno. Até que a partir de 1932 com Manifesto dos Pioneiros que lutavam por uma escola democrática, foi apresentada uma

proposta onde os professores pudessem levar em conta os interesses dos alunos, onde os mesmos fossem facilitadores e não apenas transmissores de conhecimentos proporcionando assim mais autonomia para seus alunos.

A partir dos anos 60, a avaliação se torna um veículo voltado para o mercado de trabalho visando à formação profissional, dentro de uma Pedagogia Tecnicista. Nos anos 80, com o movimento de valorização do conhecimento, a avaliação ganha uma nova visão, pois gradativamente o aluno era concebido como um ser com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividades. Os testes e provas antes indispensáveis foram dando lugar e enriquecidos com outros instrumentos de avaliação.

Na atualidade, o ato de avaliar está notoriamente ligado à nossa vida. A sociedade sempre nos chama a julgar, analisar e apreciar ou não tudo que nos cerca e fazemos isso diariamente mesmo sem recorrer a procedimentos formais. Dessa forma, a avaliação não é uma tarefa simples.

No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem ganha destaque porque todos os alunos, professores e até mesmos as instituições são avaliadas. E na ação pedagógica, ela norteia o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcellos (1994, p.43):

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão da prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

É um desafio constante e preocupante para o professor o ato de avaliar, isso porque uma de suas funções é verificar e julgar o rendimento do seu aluno. Sabemos que não existe uma sala de aula homogênea, cada criança tem suas capacidades e dificuldades de assimilar os conteúdos transmitidos. E isso tem gerado uma grande exclusão, pois os métodos utilizados por muitos, ainda não corresponde a uma escola preparada para atuar em pleno século XXI. Vale ressaltar que no nosso país não existe um princípio claro quanto à avaliação da aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, tendo apenas várias interpretações da LDB, mas focando em grande parte os aspectos quantitativos do desempenho escolar.

De acordo com Hoffman (2004), o objetivo da avaliação deve ser a aprendizagem e o melhor ambiente para que isso ocorra, é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios e de recursos de todas as ordens. Isso nos remete a ideia de que o professor necessita de um olhar abrangente, ir além de observar, orientá-lo e proporcionar oportunidades de avanço com base na diversidade de cada aluno. Avaliar com base na diversidade constitui um desafio capaz de ser superado, pois cada um de nós somos seres únicos e não podemos

de forma alguma querer padronizar, comparar ou classificar nossos alunos. Isso seria uma forma de criar jovens submissos, acríticos, sem perspectiva de vida profissional e pessoal. Temos que ter a consciência que os alunos são diferentes, nem melhores nem piores, apenas diferentes.

A avaliação deve acontecer continuamente, com base na inclusão, na formação do aluno, sendo uma reflexão da prática transformada em ação e que nos leve a novas reflexões.

Na avaliação inclusiva, democrática e amorosa não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor. Sempre! (Luckesi, 2005, p.26)

Pensando dessa maneira, a avaliação da aprendizagem escolar deve estar pautada inicialmente, no Projeto Político Pedagógico da Escola que tem por função traçar o planejamento e as metodologias que serão utilizadas em sala de aula. Não se pode fugir do planejamento, pois ele implica no conjunto de ações coordenadas, numa previsão de atividades a serem realizadas e numa possível tomada de decisão para atingir os objetivos almejados. Faz-se necessário que a instituição transforme a cultura arraigada de conceitos e preconceitos no momento avaliativo.

(...) conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (Hoffman, 2004, p.53).

Outro ponto que é fundamental no processo avaliativo são os objetivos que pretende alcançar com o que estamos apresentando ao nosso aluno, são eles que vão nortear a avaliação. É preciso ter clareza quanto ao que queremos que o aluno aprenda.

Dessa forma, a avaliação deve assumir um caráter processual, contínuo e sistemático acontecendo ao longo do processo em que se desenvolve a aprendizagem. Esse procedimento podemos chamar de avaliação formativa, que abranje um conjunto de tomadas de decisão de forma que a escola, professores e alunos possam desenvolver estratégias para ensinar e aprender, a construir habilidades de autoavaliação e entender como se dá o processo de aprendizagem.

A avaliação formativa é aquela que observa cada momento vivido pelo aluno e ao mesmo tempo deve favorecer a socialização de forma que haja integração do grupo e indicar como estão se desenvolvendo em relação aos objetivos propostos, valorizando as diferenças e especificidades de cada um. Para que isso ocorra de uma maneira significativa o professor deverá observar e registrar tudo que acontece em sala de aula.

Propõe-se então, uma avaliação informal que aconteça a todo o momento, que é flexível e que exige uma grande responsabilidade do professor já que neste processo deve haver transparência nos critérios adotados. E no que concerne ao aluno é fundamental que ele comece a acreditar nas suas potencialidades para que ocorra a aprendizagem.

Dentro de uma perspectiva formativa, temos uma avaliação diagnóstica que é realizada no início, com o objetivo de observar os conhecimentos prévios do aluno para que se possa determinar o domínio do que já se sabe. Dentro dessa concepção de avaliação diagnóstica Haydt (2000, p.20) diz:

(...) No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Isso quer dizer que esta avaliação ajuda tanto o aluno como o professor a ter um norte de como proceder no ensino e na aquisição dos conhecimentos. Outra concepção avaliativa que ocorre, se refere a avaliação processual, que considera se há eficiência nas metodologias empregadas, nos recursos utilizados e se os objetivos estão sendo alcançados, de forma que se possa fazer uma análise para continuar ou melhorar os procedimentos. Nesta etapa, o aluno é construtor do seu próprio conhecimento e o professor age como mediador e orientador.

Transformar a prática educativa tradicional significa questionar toda a história da organização da educação e ao mesmo tempo rever nossa postura enquanto professor na sociedade atual. Significa que precisamos reconstruir nossos conceitos e optar por uma mudança que valorize o aluno.

4. A AVALIAÇÃO DENTRO DA LDB/1996: BREVE REFLEXÃO

Dentro das bases teóricas, a avaliação da aprendizagem tem como foco o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores envolvidos no processo educativo que projetam para si de forma articulada e integrada.

Por ser um tema bastante discutido em todos os aspectos internos e externos da escola, atualmente a busca por uma ressignificação e de um verdadeiro objetivo para o papel da avaliação, tem sido uma constante para o sistema educacional brasileiro.

Desde o período em que o estado passou a assumir o ensino no país que surgiu a necessidade de se ter uma preocupação maior no ato de avaliar. Até a década de 1970, a avaliação era totalmente sistematizada, pois o aluno só poderia ir para a série seguinte se alcançasse os objetivos mínimos estabelecidos pela escola. Nos anos 1980 ampliaram-se os estudos sobre esse tema com o objetivo

de compreender e sanar as desigualdades sociais dentro da escola, como também o elevado número de evasões e repetências.

A trajetória da avaliação no Brasil a partir dos anos 1990 é marcada por várias correntes de pensamento que defendem uma avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, diagnóstica, reguladora e dialético-libertadora. Nesse contexto de uma avaliação formativa, o aluno apropria-se do conhecimento, das habilidades e competências necessárias para sua formação enquanto cidadão crítico e participativo na sociedade, o professor atua como agente transformador e colaborador da aprendizagem.

Com todos esses estudos criou-se uma inovação na concepção da avaliação, sendo criada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que determina toda a estrutura da educação no país, como também visa o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Essa Brasil (1996) conservou a democratização do ensino onde a elaboração da proposta pedagógica ficou na responsabilidade dos que o formam, a avaliação da aprendizagem é norteada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. Ao longo de seus artigos expressamente elaborados fazem-se nesta lei referências explícitas à ideia de avaliar as instituições, os alunos, os professores e aos processos de ensino.

No artigo 24, inciso V, trata dos critérios de verificação do rendimento escolar da educação básica:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (Brasil, 1996, p.27835)

Por isso, o processo avaliativo deve ter como objetivo sondar os problemas, servindo como diagnóstico da realidade. Não deve ser rotulador nem definitivo, mas que ajude aos discentes a superar as dificuldades encontradas. Dessa maneira a lei propõe que a avaliação seja um direito do aluno e não um ato classificatório e que as provas e trabalhos são instrumentos auxiliares e não devem ser unicamente usados na verificação da aprendizagem.

No art. 13, inciso V, voltados para os docentes à lei declara: Os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (Brasil, 1996, p.2785).

Faz-se necessário então que se adotem metodologias de avaliação que estimulem os alunos, pois a avaliação não é o fim e nem pode ser praticada de forma isolada, estagnada, ela é um processo contínuo que exige observação diária e que leve o aluno a utilizar suas competências nas mais diversas situações do cotidiano mostrando o que sabe e permitindo-lhes avançar.

Quanto às instituições de ensino a lei postula que a escola deverá organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se torne numa lacuna permanente. O artigo 12 ressalta que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- II- assegurar o cumprimento dos anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;
- III- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- IV- prover meios de recuperação dos estudantes de menor rendimento;
- V- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VI- informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- VII- notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Brasil, 2023, p.15).

Com todas essas tarefas atribuídas a escola é essencial que a mesma possua uma gestão democrática, que incorpore a comunidade em seu âmbito e que todos que utilizam o processo educacional sejam protagonistas na criação de uma escola que querem para si. O convite à participação dos pais, alunos, professores e funcionários no acompanhamento da execução dos recursos, na organização do currículo, no planejamento, faz da instituição um lugar de vivências e ajudar a diminuir os índices negativos, de evasão, repetência e exclusão.

Sabe-se que como todas as leis, a LDB deixa muitas brechas e questionamentos sobre seu texto. Os problemas sobre a prática avaliativa permeiam as instituições educativas ao longo da história do ensino no nosso país, mas se realmente queremos uma avaliação que priorize a aprendizagem, ela deve servir para a emancipação dos alunos e não como forma de exclusão.

5. OS DIFERENTES INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação deve ser vista como um recurso para ajudar o professor na sua prática educativa. Nesta concepção, Brasil (1998) diz que:

A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica. (Brasil, 1998, p.55)

Partindo dessa afirmação, se faz necessário que haja uma elaboração de diversos instrumentos que possibilitem e considerem as diversidades dos alunos e que busque compreender o processo de aprendizagem de cada um. Estamos, portanto, diante de um sistema educacional que acaba por selecionar quantitativamente os alunos, sem levar em conta a qualidade do que foi aprendido.

Hoffman (2004, p.22) afirma:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Assim sendo, a avaliação torna-se apenas um instrumento burocrático servindo para suprir as necessidades dos pais, professores e do próprio sistema educacional transformando-a num emaranhado de contradições quanto ao seu real significado.

O despreparo dos professores e do próprio sistema é cada vez mais notável, pois apesar de ressaltar uma avaliação que prime a qualidade, os questionamentos e debates quanto aos instrumentos que devem ser utilizados ainda deixam muito a desejar. Pois a avaliação que classifica os alunos ainda é tida como garantia de um ensino de qualidade, quanto mais o aluno é cobrado e sua nota é maior, significa que ele reproduziu exatamente o que foi ensinado.

Na utilização de uma avaliação classificatória somativa, assim sendo, os instrumentos utilizados são diversos, desde a tão conhecida prova escrita, como provas orais, testes surpresa, questões de certo ou errado, questões de múltipla escolha, dentre outros que segundo Perrenoud (1999) diz:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (Perrenoud, 1999, p. 173)

Não podemos negar que as provas são instrumentos avaliativos de suma importância no processo do desempenho do aluno, mas, não devemos permitir que elas sejam exclusivamente usadas com objetivo de julgar, desqualificar e

penalizar as aprendizagens não adquiridas. Pois quando se realiza uma prova, teste ou exame são despertados nos alunos várias expectativas em relação ao seu conhecimento e que muitas vezes são frustrados mediante o contexto de cada um.

A superação dessa prática tradicional tem sido complexa, porém não impossível de realizar. Partindo para uma dimensão da pedagogia construtivista, torna-se cada vez mais necessário avaliar para regular e qualificar o aluno dentro de suas aptidões, limites, possibilidades e diversidades. Focamos então, para uma avaliação de cunho processual, emancipatória, democrática, crítica, coletiva e participativa.

Nessa proposta de um novo olhar sobre o ato de avaliar Jorba e Sanmartí declara:

A avaliação formativa tem como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam as características dos alunos. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. (Jorba; Sanmartí ,2003, p. 123)

Para que isso ocorra, se faz necessário a utilização de instrumentos avaliativos que promovam desafios como produção textual, questionários, trabalhos em grupos, exercícios escritos, pesquisas científicas, atividades orais, dissertativas, registros, enfim, atividades que levem o aluno a reorganizar suas ideias, a aprender a aprender, a pensar sobre o seu fazer, que permitam momentos significativos e que também permita ao professor refletir sobre o que o aluno aprendeu.

Dentro de uma concepção classificatória, a avaliação é realizada para saber o que o aluno aprendeu e numa prática mediadora, existe um processo de sondagem onde o ponto de partida é o que o aluno já sabe considerando todas as respostas para intervir na sua aprendizagem. Nessa fase, o professor se torna então um investigador e mediador.

Ao optar por uma avaliação formativa, deve-se ter em mente que ela abrange a utilização de vários instrumentos que colem de forma mais ampla a aquisição das aprendizagens do aluno.

Assim Leal; Albuquerque; Morais (2006, p.103) diz:

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza em maior número a variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir a ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.

Isto que dizer os instrumentos não se esgota e vai além de técnicas e conceitos utilizados pelos professores, são verificadores e complementos para uma aprendizagem significativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em qualquer ser humano. É fundamental que, quando surgir um conflito, não o qualifiquemos como um problema, pois a aprendizagem acontece em sua totalidade, ou seja, a partir de suas emoções, do seu corpo, sua capacidade intelectual, seu esquema corporal.

Ao realizar este Trabalho, podemos ampliar e aprofundar a compreensão que não há um modelo ideal para o processo de avaliação da aprendizagem, e perceber que apesar das teorias nos apontarem caminhos, cabe aos professores diante do contexto escolar construir um melhor sistema de avaliação a ser aplicado, como se faz necessário uma profunda reflexão sobre nossa prática avaliativa que é indissociável do processo de ensino aprendizagem.

É claro que a mudança dessa prática vem sendo dada gradativamente. Pois numa sociedade em constante evolução, ensinar não é uma tarefa simples. Vemos que a educação no Brasil passou por inúmeras transformações, desde a pedagogia tradicional até as constantes reformas sofridas na LDB com o intuito de se tornar cada vez mais acessível, inclusivo e dinâmico o ensino.

Foi possível constatar durante a realização dessa pesquisa que a avaliação foi e é ainda um tema bastante discutido no tocante a sua real função e mesmo tomando rumos e concepções modernas, percebemos a dificuldade dos docentes e do próprio sistema em adotar métodos inovadores. A própria sociedade é muito resistente em relação a uma mudança na avaliação, pois para muitos é só através da nota que se percebe se o aluno aprendeu ou não. Faz-se necessário uma quebra de paradigmas e que a escola por sua vez, comece a construir um espaço de possibilidades e experiências não só para os alunos, mas também para os pais que já estão impregnados com uma forma de avaliação totalmente classificatória.

A escola que se preocupa com a aprendizagem e que acredita no seu aluno constrói coletivamente seu Projeto Político Pedagógico focando no sucesso daqueles que a formam e por isso não objetiva somente a quantidade, mas uma qualidade de ensino.

Dentro de uma visão que a educação consiste em aprender a construir o próprio saber, a avaliação passa a assumir outras dimensões, no sentido de ser um meio verificador de em que medida os alunos estão alcançando os objetivos motores, afetivos cognitivos e sociais propostos nos projetos pedagógicos. Esses objetivos têm uma importância fundamental.

É válido salientar que quando a avaliação é concebida como um elemento integrador entre o que o professor ensinou e o que o aluno aprendeu, essa integração produz uma sustentação e adequação para uma tomada de decisão.

Observamos também que os autores sempre nos apontam duas funções

da avaliação que consiste na classificatória e na diagnóstica com cunho mediador e regulador.

A avaliação classificatória hierarquiza e mostra o lado cruel da escola, se distancia da relação com o ensino-aprendizagem e é usada muitas vezes para reprimir e controlar a disciplina. A desvantagem dessa avaliação é que é uma amostragem, ou seja, se não houve aprendizagem ao menos deve ocorrer uma memorização. E é sabido que o bom desempenho dos nossos alunos nos momentos em que são aplicadas, não significa que o tenha compreendido os conteúdos.

O método diagnóstico e mediador é uma investigação dos conhecimentos para que os resultados possam ser analisados e compartilhados com professor e aluno. É imprescindível que nesse momento haja além de um olhar teórico, uma sensibilização do professor com base na realidade de cada um, ele tem que estar disposto a aceitar as diferenças e apontar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez, p. 27833, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- JORBA, J.; SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTAR, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica com eixo da reflexão. In: BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites, perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1994.

E OS ESTUDANTES, COMO PERCEBEM A ESCOLA? ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

Paola Vieira da Silveira¹

Luiz Eduardo Pereira²

Cleber Duarte Coelho³

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva evidenciar a percepção dos estudantes sobre a escola e os fatores que despertam o interesse pelo estudar. Entendemos o aprender como um processo relacional, por isso, se contrapondo ao fazer pedagógico tradicional que pressupõe o professor/a como detentor do conhecimento e o estudante um mero receptáculo sem participação na cultura escolar, realizamos um levantamento de dados em diálogo com um grupo de estudantes de três escolas do sul catarinense.

O aprendizado é uma via de mão dupla no qual o/a educando/a também é construtor do conhecimento, assim ele/a e o/a professor/a podem ter uma relação de aprendizado mútua. Esta é uma noção de Paulo Freire quando menciona que:

amplamente, à escola, [tem] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2002, p. 16).

O estudante não chega à escola como um “papel em branco”, ele já está carregado de experiências e às vezes até de conhecimentos práticos a respeito

1 Mestra em Ciências Ambientais, professora na Secretaria de Educação de Santa Catarina. E-mail: vieiraspaola@gmail.com.

2 Graduado em Filosofia e mestrando pela UFRGS. Professor na Secretaria de Educação de Santa Catarina. E-mail: lepereira@outlook.com.

3 Doutor em Filosofia e professor associado da Universidade de Santa Catarina - UFSC. E-mail: rebelc2000@yahoo.com.br.

dos conteúdos estudados. Sendo de suma importância valorização do conhecimento que o estudante pode fornecer nas aulas e nas interações dentro da escola, pois os conteúdos estudados não estão (ou não deveriam estar) separados daquilo que experienciamos na vida. O aprendizado significativo à realidade do estudante é uma abordagem freireana que se coloca necessária ao fazer pedagógico.

A escola se mostra como um ambiente de múltiplas interações, onde os estudantes não só exercitam habilidades em distintos componentes curriculares, mas sobretudo formam e desenvolvem amizades, praticam atividades físicas, aspectos de socialização, hábitos alimentares, aprendem sobre limites, hierarquias, formam caráter e ampliam a própria leitura de mundo. Nesta perspectiva, entendendo que o estudante não deve ser passivo às questões do ambiente escolar, buscamos compreender como os/as estudantes avaliam, percebem e se integram ao ambiente escolar, local ao qual passam mais de 4 (quatro) horas de seu dia. Para isso, aplicamos questionários para 4 (quatro) turmas do ensino fundamental II.

A metodologia de entrevistar os estudantes com questionários estruturados é “aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, que não se foge às perguntas pré-determinadas. O principal motivo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas em outro grupo de entrevistados” (SILVA E FERREIRA, 2015, p. 10).

O questionário foi aplicado em três escolas, sendo elas em diferentes municípios da região sul de Santa Catarina: Turvo, Jacinto Machado e Içara, duas escolas estaduais e uma municipal. A escolha destas escolas foi ancorada na rede de contato dos autores no ano de 2022, e contemplando cidades de cultura do litoral e do interior. O público alvo compreende os estudantes de sexto e nono ano, abrangendo as faixas etárias de 11 a 13 anos e 14 a 16 anos respectivamente, evidenciando a percepção sobre a escola no início e no fim da etapa educacional do fundamental II. Ao todo 54 estudantes, divididos em quatro turmas de dois nonos anos (Escolas B e C) e dois sextos anos (Escolas A e C), participaram da pesquisa.

A fim de resguardar a identidade das unidades escolares chamaremos a escola do município de Turvo de “Escola A”, do município de Jacinto Machado de “Escola B” e a unidade escolar do município de Içara de “Escola C”. Os estudantes das referidas unidades escolares que participaram da pesquisa responderam as seguintes perguntas no questionário: 1) Escola, turma, idade e gênero; 2) Por que é importante estudar?; 3) O que mais gosta na escola?; 4) Matéria preferida?; 5) Matéria que tem mais dificuldade?; 6) Matéria com mais facilidade?; 7) se tem professor/a preferido e o que torna um professor ou professora especial?; 8) Como tem sido o nono/sextos ano em comparação com os outros?;

9) Tem método de estudo? Qual?; 10) Se/o que mudaria na escola?; 11) Método usado pelos educadores que consegue aprender melhor?; 12) Os professores e professoras variam nos tipos de atividades avaliativas? Você acha as avaliações justas? Teria alguma sugestão?

Dado a abrangência das perguntas, optamos por compilar as respostas em grupos para facilitar ao gerar dados para análise. Por exemplo, na questão 3, tivemos respostas como: lanche, merenda, recreio, horas vagas, comida e intervalo, todas estas respostas foram incluídas no grupo “intervalo”. Muitas eram as possibilidades de análise, mas neste momento priorizamos focar em três aspectos: O que mais gosta na escola; O que torna um professor ou professora especial/ser preferido; Por que é importante estudar. Essas três noções foram analisadas na visão dos estudantes em perspectiva de gênero, de ano escolar, e por unidade escolar/município. Desta forma, apresentaremos o levantamento das respostas dos estudantes em forma de gráficos seguida por uma análise.

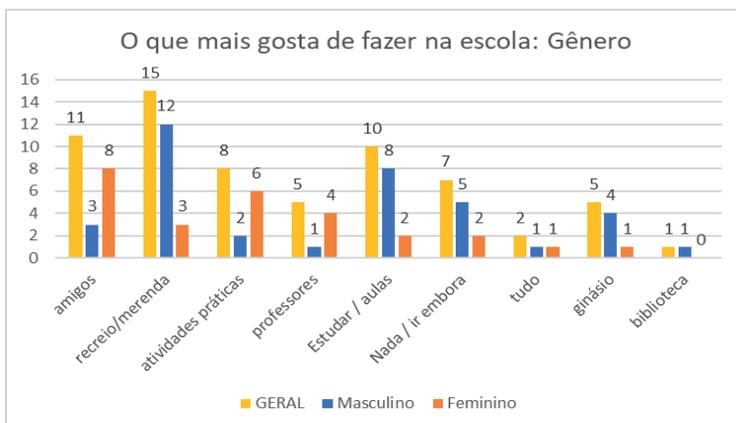
Importante ressaltar que a metodologia utilizada pressupõe uma análise qualitativa dos dados, pois como ressalta Godoy (1995, p. 21) a “pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Dado a subjetividade do ser humano, seria complexo medir em números exatos suas percepções. Buscamos expressar em gráficos os dados levantados para deixar visual ao leitor. No entanto, é importante ressaltar que a análise dos dados não se limita apenas aos números apresentados nos gráficos, mas sim busca compreender as nuances, os significados e os contextos por trás das respostas dos participantes. A abordagem qualitativa nos permite explorar esses aspectos de forma mais detalhada, identificando padrões e questões emergentes que podem não ser facilmente capturados por métodos quantitativos.

“É PARA COPIAR?”: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA

Apresentamos a partir de agora a resposta dos estudantes. Como mencionado anteriormente nos atentaremos a três pontos: O que mais gosta na escola; O que torna um professor ou professora especial/ser preferido; Por que é importante estudar. Suas perspectivas revelam uma variedade de percepções e experiências em relação à escola e ao processo educacional. Vamos ao primeiro aspecto:

1. O que mais gosto na escola?

- Gráfico 1: Por gênero.

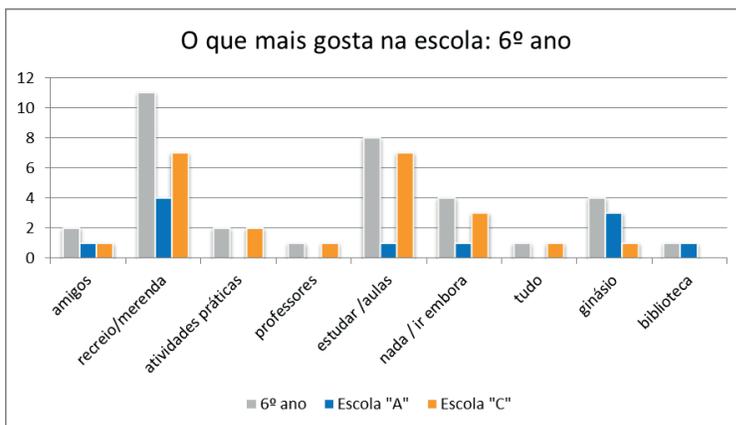


Fonte: Dos autores

Neste gráfico fica evidenciado que, de forma geral, o momento do intervalo é o predileto dos estudantes, observando que, das 15 menções, 12 são de estudantes que se identificam com o gênero masculino. Enquanto os estudantes que se identificam com o gênero feminino priorizam as amigas e as atividades práticas. E vale ressaltar que no tópico “estudar/aula” o gênero masculino corresponde à 80% das menções.

- Gráfico 2 e 3: Por série escolar

- 6º ano

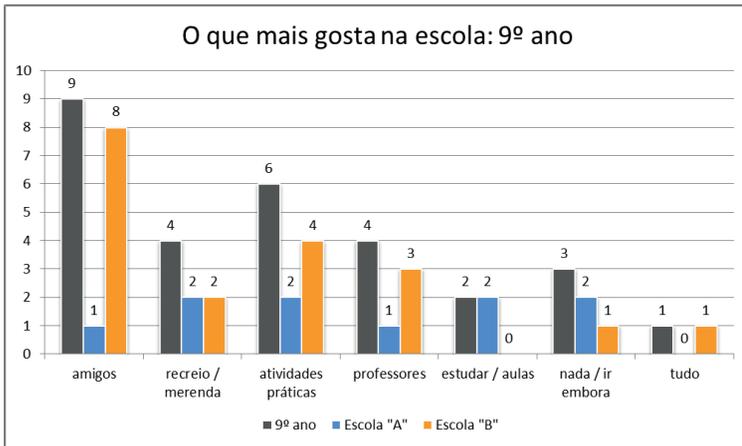


Fonte: Dos autores

As turmas de 6º anos evidenciam a pluralidade de aspectos da escola que despertam seus interesses, mas o destaque vai para o recreio/merenda onde se destaca a convivência e alimentação. O comparativo entre as respostas das duas turmas de 6º ano não apresenta grandes discrepâncias, exceto no tópico “estudar/aulas”, onde das 8 menções, 7 correspondem ao 6º ano da Escola A.

- 9º ano

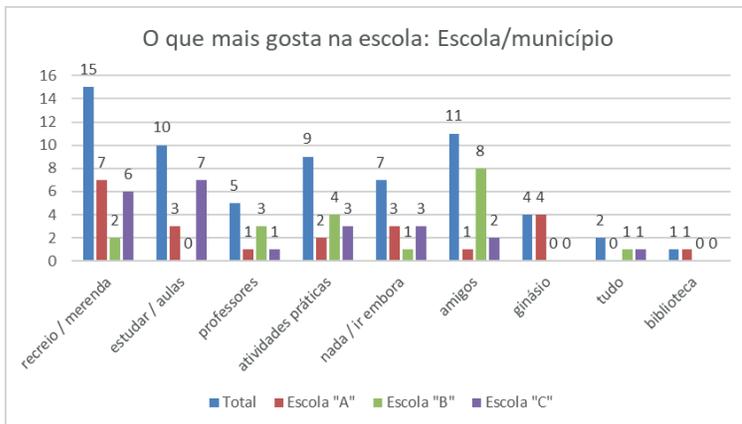
Já as turmas de 9º anos o destaque vai para os amigos, onde também entra a questão de convivências e interação. Mas é possível observar uma notável diferença na preferência das duas turmas analisadas pelo tópico “amigos”, onde das 9 menções coletadas, 8 são da Escola B. Há um equilíbrio maior entre as turmas analisadas no que se refere as atividades práticas, que não necessariamente fazem parte do currículo, e na interação com professores, como podemos observar a seguir:



Fonte: Dos autores

Ao comparar os gráficos das turmas de 6º ano e 9º ano, é possível perceber que respostas ligadas ao estudo e busca de conhecimento tem maior destaque no 6º ano, entanto questão de socialização com colegas e professores em atividades práticas de jogos e brincadeiras são as preferências do 9º ano.

- Gráfico 4: Por escola/município



Fonte: Dos autores

No comparativo entre as três escolas, os tópicos que se sobressaem são Recreio/merenda (15), Amigos (11) e Estudar/aulas (10), conforme mostra o gráfico. No entanto, vale apontar que as respostas não são uniformemente distribuídas onde, por exemplo, a Escola B predomina a preferência por Amigos com 8 menções, enquanto não há nenhuma menção sobre Estudar/aulas. Neste último quesito, a Escola C aparece com a preferência dos alunos, com 7 menções. No tópico Recreio/merenda, as Escolas A e C predominam as menções com 6 e 7 menções respectivamente, enquanto a Escola B aparece com 2 menções. Esse quadro potencialmente pode representar uma preferência cultural microrregional ou até mesmo da cultura escolar de cada instituição.

2. Minha professora preferida!

Passamos agora para o segundo ponto que iremos analisar: O que faz de um professor/a querido pelos estudantes?

- Gráfico 5: Geral



Fonte: Dos autores

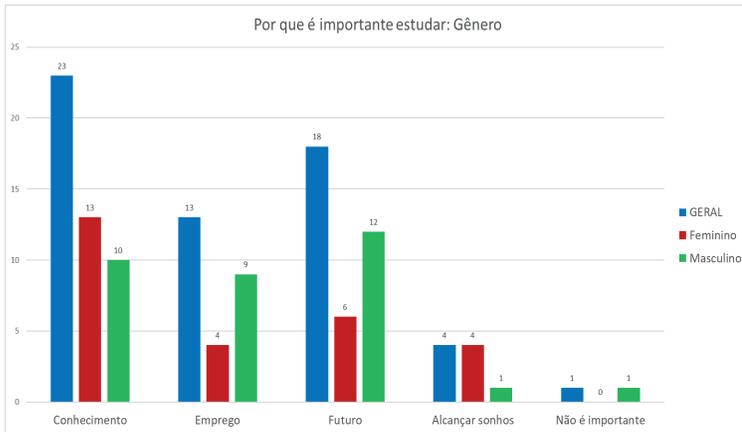
Aqui apresentaremos o gráfico geral carregado com as características que o torna um docente favorito dos estudantes pesquisados, despertando maior interesse em participar das aulas do seu componente curricular. Ele expressa as respostas por gênero, por série e por escola. Vale mencionar que os professores não aparecem com relevância entre os estímulos dos estudantes no ambiente escolar em nenhum dos gráficos que observamos até agora.

A única especificidade percebida é que enquanto as turmas de sexto ano priorizam um professor divertido, as turmas de nono ano priorizam o respeito e a gentileza. Mas de maneira geral, percebemos que o carisma, a didática e a gentileza/respeito estão em destaque.

3. Estudar para quê?

O terceiro e último ponto que vamos explorar são as motivações dos estudantes para estudarem e se dedicarem a busca pelo conhecimento.

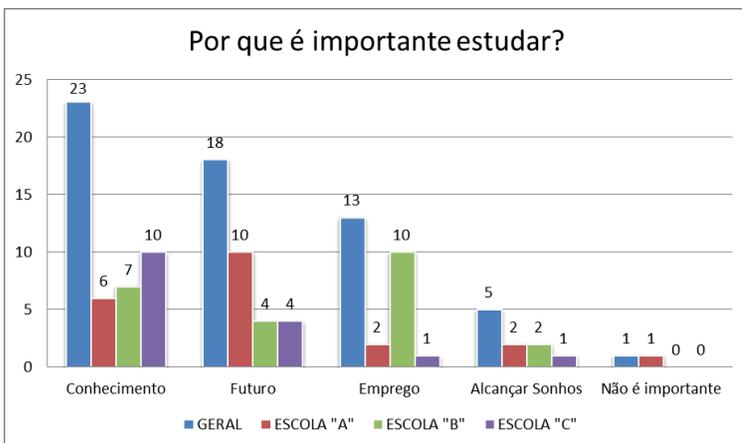
- Gráfico 6: por gênero



Fonte: Dos autores

Ao extrair o gráfico para observar se havia diferenças entre gêneros, notou-se uma mínima variação em relação aos tópicos relacionados a importância de estudar e gênero. As maiores oscilações são encontradas nas menções de Emprego, com 4 menções do gênero feminino e 9 do masculino. O gênero masculino também se mostrou mais preocupado com o tópico Futuro, onde aparecem com 12 menções em contrapartida a 6 do gênero feminino. É importante salientar que um valioso dado coletado neste gráfico, referente às menções sobre a importância do conhecimento, sendo o item mais citado com 23 respostas no geral, sendo 13 do gênero feminino e 10 do masculino.

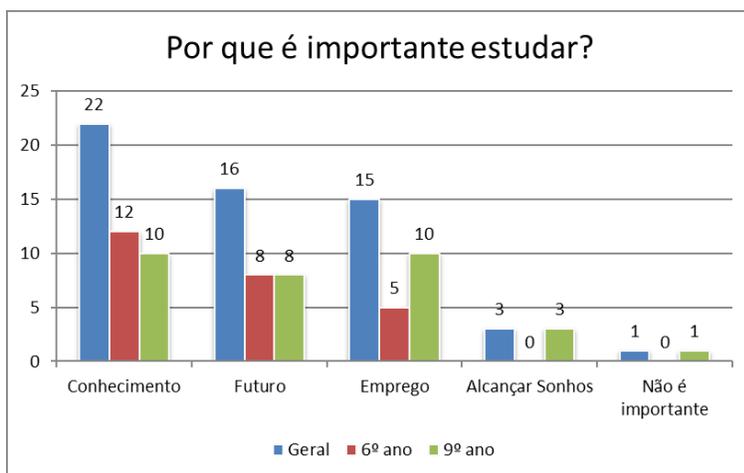
- Gráfico 7: Por escola



Fonte: Dos autores

No gráfico comparativo entre as 3 escolas, podemos observar o interesse para o Conhecimento, com 23 menções. Em seguida aparece a preocupação com Futuro, com 18 menções e Emprego, com 13 menções. No tópico Conhecimento, as menções não variam de modo significativo entre as escolas, porém o mesmo não se pode dizer do quesito Emprego, onde a Escola B aparece com a predominância das menções, com 10 das 13 obtidas. Em relação ao Futuro, a Escola A tem a maioria das menções com 10, enquanto as demais aparecem com 4 menções cada.

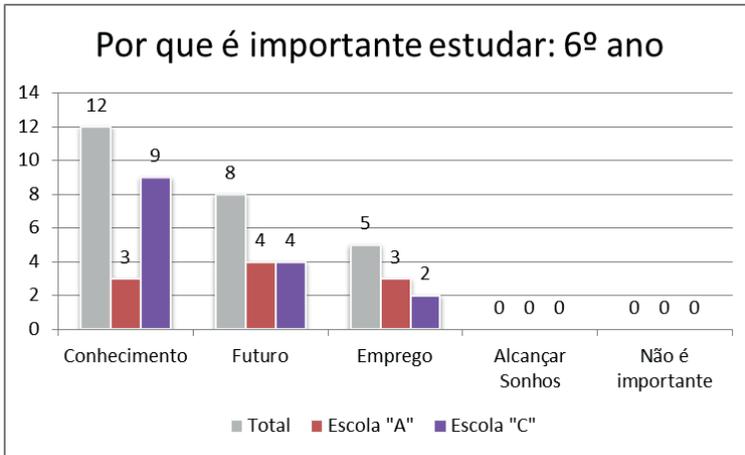
- Gráficos 8, 9 e 10: Por série escolar



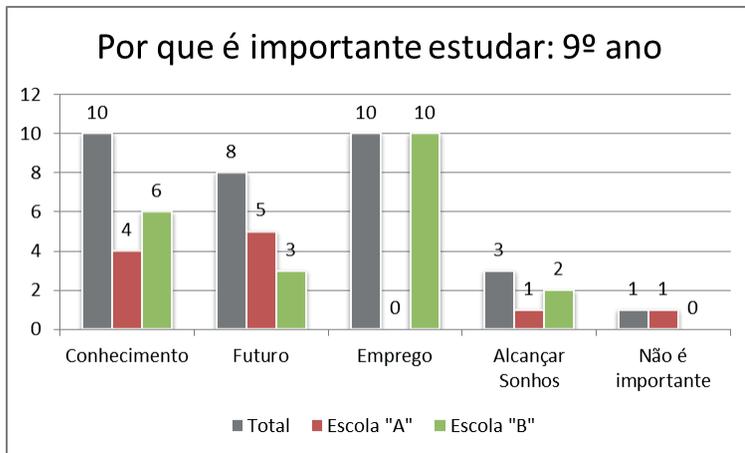
Fonte: Dos autores

No gráfico acima, é possível traçar um comparativo entre as turmas de 6º e 9º ano, em relação a suas perspectivas sobre como veem a importância do estudo. Conhecimento foi o ponto mais citado entre os estudantes, com 22 menções ao todo. Logo após, aparecem a preocupação com Futuro, com 8 menções em cada série, e Emprego é citado ao todo por 15 estudantes, sendo a maior parte com ocorrência nas turmas de 9º ano, possivelmente visando sua entrada no mercado de trabalho, em virtude da faixa etária destas turmas. Em menor proporção, apenas 3 estudantes do 9º ano citaram Alcançar Sonhos, não sendo tópicos relacionados diretamente à emprego, mas sim em realizações de objetivos pessoais. E por fim, apenas um estudante de 9º ano acredita que o estudo não representa qualquer importância para sua vida. Apesar de ser uma única menção, é importante estar atento para compreender os motivos que levaram este estudante a responder de tal maneira.

Agora observando os gráficos por ano escolar, com detalhes para as escolas e municípios:



Fonte: Dos autores



Fonte: Dos autores

Nos gráficos 8 e 9 acima, delimitados de acordo com a série, e posteriormente pela escola e município, o que podemos observar é que o tópico emprego parece ser uma expectativa relevante para os estudantes do 9º ano da escola "B", contabilizando a totalidade das menções deste tópico. Por meio dos dados coletados e apresentados não seria viável apontar os motivos e possibilidades para isso. Entretanto, um possível motivo reside no fato de que a Escola "B" se localiza em uma região predominantemente de economia agrícola, com forte relação ao trabalho e à mão-de-obra (IBGE, 2022). Em contrapartida, apesar de a Escola "A" também estar situada em região com relevante economia agrícola (IBGE, 2022), os estudantes entrevistados não mencionaram nenhuma vez o tópico relacionado a emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados reportam que com o passar dos anos a função da escola na vida dos estudantes se altera, inicialmente priorizando a busca pelo conhecimento e posteriormente, no final do ciclo do fundamental II, priorizando a sociabilidade. A escola como um lugar de relações se destaca, sendo o intervalo um dos momentos preferidos dos estudantes. É válido ressaltar que no intervalo a alimentação também se coloca como um ponto importante para a preferência, bem como ser um momento mais descontraído do que as aulas tendem a ser. Outro fator de destaque como preferência entre os estudantes são atividades práticas, sejam esportivas ou de dinâmicas em aula.

Quanto à figura do professor/a, foi possível percebê-la descentrada das relações dos estudantes no ambiente escolar. Será que nos falta um ensino mais horizontal com aproximação à realidade do estudante? Será esta a melhor relação entre professor-aluno? Aqui expomos uma reflexão que será explorada numa próxima pesquisa. Contudo, impressiona o fato de que 23% dos entrevistados não se dispuseram opinar sobre características docentes que lhe agradam.

Outro ponto a destacar é a maior preocupação dos alunos da Escola B com a inserção no mercado de trabalho (gráfico 7), já almejando renda e estabilidade financeira. Ressaltamos que a escola citada está localizada em uma zona rural, arraigada com a cultura da cidade em que se encontra, onde a valorização do trabalho é acentuada. Os autores Pereira e Castro (Pereira E Castro, 2019, p. 70) fazem o seguinte alerta:

A educação de qualidade da população de um país é amplamente apontada como fator de significativa relevância com relação ao processo de desenvolvimento social, científico, cultural e econômico de um povo, de uma nação. A noção de um desenvolvimento que inclua aspectos além da renda, ou além da produção, requer que as pessoas em um território qualquer tenham acesso a serviços educacionais variados de qualidade durante, possivelmente, muitos anos de suas vidas.

Ainda sobre esta mesma questão, ficou expresso nas relações de gênero que as pessoas que se identificaram como feminino responderam que estudar é importante para ter conhecimento, enquanto as pessoas que se identificaram como masculino responderam que estudar é importante para conseguir trabalho. Essa divergência nas percepções evidencia a complexidade das relações de gênero e a influência de fatores sociais, culturais e econômicos na maneira como homens e mulheres valorizam a educação e suas aspirações futuras.

A Escola A, por outro lado, apareceu com mais menções preocupadas com o Futuro (gráfico 7), que na categorização entendemos diferenciar-se de Emprego. Compreendemos que Emprego está relacionado com a inserção

de fato no mercado do trabalho, a empregabilidade e qualificação. Enquanto Futuro, este está ligado às noções de qualidade de vida e estabilidade, e não necessariamente restrita ao mercado de trabalho. No entanto, chama-nos à atenção o fato de que muitos alunos tenham de modo tão precoce os olhos voltados para questões relacionadas ao seu sustento no futuro e como estarão alocados no mercado de trabalho.

Mais do que formar mão-de-obra precisamos formar cidadãos críticos à realidade social que os cerca, pois é através da reflexão e da resistência que as mudanças frente às situações de exploração acontecem. Em um país onde tantos ataques são direcionados a área de Ciências Humanas, compete às escolas se manterem firmes na busca de uma formação que inclua criticidade, gosto pela leitura, pelo estudo de disciplinas tais como História e da Filosofia, que tanto ampliam a visão de mundo do ser humano em formação. Sobre isso, nos diz Nussbaum:

Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. Os pais indianos orgulham-se do filho que é aceito nos institutos de tecnologia e administração, e se envergonham do filho que estuda literatura ou filosofia, ou que deseja pintar, dançar ou cantar. Os pais americanos também estão se movendo rapidamente nessa direção, apesar da longa tradição das artes liberais (NUSSBAUM, 2019, p. 23).

Por fim, compreendemos que a presente pesquisa, de modo geral, obteve êxito em sua proposta, podendo traçar comparativos interessantes entre três diferentes escolas, em contextos e localidades diferentes, o que nos mostra algumas tendências e preferências diante de suas características culturais. O objetivo desta pesquisa não foi trazer resultados definitivos, mas sim, uma aproximação inicial do contexto escolar nestas regiões, no intuito de auxiliar pesquisas futuras com um panorama melhor definido a partir dos dados coletados neste estudo. E neste quesito, entendemos que a pesquisa satisfaz seus objetivos. Além disso, pudemos a partir da pesquisa nos aproximar mais dos estudantes e compreender melhor suas percepções de escola, de mundo, e suas perspectivas para o futuro. Desta forma, pudemos estar mais próximos desta leitura de mundo de nossos alunos, o que acarretou em aprendizado mútuo para todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Ad-*

ministração de Empresas. N.35, v. (3):20–9, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 de março de 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/jacinto-machado/panorama>. Acesso em: 7 de março de 2024.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. In: *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*, Brasília, DF, n. 21, jul./dez. 2019.

SILVA, Eliane Loschi da; FERREIRA, Flávia Magela Rezende. O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. In: *Anais do IV Colóquio Internacional: Educação, cidadania e exclusão*. 2015, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11314>>. Acesso em 13 nov. 2022.

REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Cleber Duarte Coelho¹

Quem leciona a disciplina de Filosofia no Ensino Médio costuma se deparar, logo no início do ano letivo, com uma pergunta aparentemente simples de se responder, mas que possui um grau de profundidade que perpassa inúmeras possibilidades de respostas e praticamente três mil anos de história do pensamento. Pretendemos aqui apresentar algumas considerações que entendemos ser essenciais a respeito desta famigerada pergunta, sempre entoada pelos alunos que nunca travaram contato anterior com a disciplina de Filosofia antes de nossas aulas. Aulas estas que tantas vezes ministramos no início de um ano letivo em turmas de primeiro ano de Ensino Médio, onde a disciplina de Filosofia está na grade curricular pela primeira vez, para a maioria dos estudantes. Mas antes de apresentar a pergunta que norteia esta escrita, gostaríamos de ressaltar que não necessariamente iremos seguir aqui um modelo acadêmico tradicional de escrita, aos moldes dos artigos direcionados para publicação em revistas científicas. Nossa intenção aqui é dissertar de modo ensaístico, e por vezes bastante pessoal, podendo incluir até relatos de experiências vivenciadas na docência pelas andanças em tantas escolas. Assim, pedindo licença à excelência de Montaigne, tentaremos fazer desta escrita um ensaio reflexivo acerca do que seja tentar definir o que seja Filosofia para alunos de Ensino Médio.

Se um aluno nos perguntasse, repentinamente e de supetão, logo no início de nossa primeira aula numa turma de primeiro ano de Ensino Médio: “professor, o que é Filosofia?”, o que responderíamos? Aparentemente, esta pergunta não é fácil de responder sem um esforço hercúleo para demonstrar aos nossos alunos o que não é Filosofia. Explico-me: A Filosofia costumeiramente é encarada como um campo do saber que não restringe os limites de sua investigação: questões metafísicas, éticas, políticas, estéticas, ontológicas, antropológicas, linguísticas, epistemológicas, educacionais e tantas outras constituem, ou já constituíram de modo enfático, o fazer filosófico em um determinado tempo e lugar. Neste sentido, diferentemente das ciências particulares que costumam se ater a uma determinada parte da realidade a fim de explicá-la, a Filosofia tenta

¹ Doutor em Filosofia, professor do Departamento de Metodologia de Ensino na UFSC.
E-mail: rebelc2000@yahoo.com.br.

também investigar as questões analisadas por todos estes campos de conhecimento (ciências), e ainda cria, investiga, e até mesmo critica os fundamentos e bases metodológicas destas mesmas ciências. Para início de conversa, gostaríamos de aqui convencionar que, *grosso modo*, a Filosofia costuma ser caracterizada como um tipo de saber rigoroso, sistemático, radical, racional e conceitual, definição esta encontrada em muitos dos manuais voltados para o Ensino Médio (por exemplo, o *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, e o *Filosofando* De Maria Lúcia de A. Aranha e Maria H. Pires), cuja leitura poderá ser feita por nossos alunos adolescentes caso a escola venha a adotar um destes livros como material didático para a disciplina de Filosofia.

Analisemos as razões de à Filosofia serem atribuídas estas características. A Filosofia é radical, pois investiga a raiz dos problemas, os fundamentos, as bases sólidas que nos possibilitem tentar conhecer verdades últimas, que ofereçam alicerces seguros a determinados saberes. A Filosofia é sistemática, rigorosa, racional e conceitual, pois já principiou procurando ir além das explicações mitológicas e fantasiosas para buscar explicar as coisas através do *lógos* (razão), de modo rigoroso, pois se constituiu através de uma mentalidade cientificista (baseada na observação, regularidade, tentativa de explicar os fenômenos da natureza através da razão). A Filosofia é conceitual, pois “o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência” (DELEUZE & GUATARRI, 1992, p. 13), investiga conceitos, cria conceitos, além de procurar defini-los. Por isso Sócrates, na *República* de Platão, interroga a seus interlocutores acerca do que seja a justiça. O mais sábio entre os gregos compreendia que era impossível falar de justiça sem antes defini-la enquanto conceito, sem antes estabelecer as bases epistemológicas que nos deem segurança para falarmos sobre algo, neste caso: “justiça”.

Sabemos que este tipo de caracterização acima elencada traduz, e muito, o que constitui nossa História da Filosofia, e que convencionalmente atribuímos estas peculiaridades como sendo aquelas que diferenciam a Filosofia de outras formas de conhecimento, como por exemplo, a Ciência, a Religião, o Senso Comum e a Arte. No entanto, não podemos negar que estas afirmações são permeadas por muitos problemas, problemas estes que podem chegar a nós por perguntas que nossos próprios alunos podem fazer. Senão, vejamos: Se afirmo aos meus alunos que a Filosofia é um tipo de saber lógico, racional, sistemático, rigoroso e conceitual, não estarei dizendo algo absurdo. Ao contrário, sabemos de fato que estas características são encontradas fortemente em grande parte das produções que norteiam o discurso filosófico. No entanto, se tomarmos o livro X da *República* de Platão e lermos o mito de Er, ou os *Pensamentos* de Pascal, as metamorfoses da alma no *Zarathustra* de Nietzsche, as elucubrações geniais dos *Ensaio*s de Montaigne, *O livro da divina consolação* de Mestre Eckhart, a *Consolação*

da *Filosofia* de Severino Boécio, as *Moradas do Castelo Interior* de Santa Tereza D'Ávila, as epístolas morais de Sêneca, as *Meditações* de Marco Aurélio, ou até mesmo os *fragmentos* dos pré-socráticos (para citarmos alguns exemplos), perceberemos que responder categoricamente que a Filosofia é um tipo de saber lógico, racional, sistemático, rigoroso e conceitual, pode ser perigoso porque nem toda Filosofia ao longo da história foi feita necessariamente sob estes critérios, ou unicamente sob estes critérios. Um dos pais da Filosofia ocidental, Platão, recorreu diversas vezes aos mitos para fundamentar suas teorias. Mestre Eckhart foi um místico. Atribui-se a Tertuliano uma frase difundida por Santo Agostinho, ícone da Filosofia Medieval: “*credu[m] quia absurdum*” (creio porque é absurdo). Severino Boécio atesta na *Consolação da Filosofia* que há mistérios que não podem ser compreendidos pela pura razão. Montaigne, em seus *Ensaíos*, filosofa de modo profundo, não atrelado a uma argumentação “rigorosa e sistemática”, mas de modo totalmente ensaístico. Limitar-me-ei a citar aqui estes poucos exemplos, mas sabemos que são inúmeras as produções filosóficas que não se enquadram naquilo que costumeiramente denominamos “sistema filosófico”. Há grande diversidade nos modos de se fazer Filosofia ao longo destes quase três milênios: nosso esforço aqui é chamar a atenção para o fato de que, desde os gregos até os dias atuais, dezenas foram as formas de se fazer Filosofia. Além disso, por séculos a Filosofia não foi apenas um mero saber teórico. Na Antiguidade as filosofias estavam diretamente relacionadas ao modo de vida de um indivíduo. A Filosofia não se constituía como uma mera disciplina acadêmica, mas deveria necessariamente fazer parte da maneira como o indivíduo iria vivenciar este saber teórico. Como atesta Pierre Hadot:

(...) para os antigos, se é filósofo não em função da originalidade ou da abundância do discurso filosófico que se inventou ou desenvolveu, mas em função da maneira pela qual se vive. Trata-se antes de tudo de tornar-se melhor. E o discurso só é filosófico quando se transforma em modo de vida (HADOT, 1999, p. 250).

Sabemos que a Filosofia, sobretudo a partir da modernidade, passou a caracterizar-se como uma mera disciplina acadêmica, ao lado de tantas outras. Se a compararmos com seu significado no mundo Antigo, perceberemos uma grandiosa diferença: basta compararmos, por exemplo, as escolas filosóficas do Helenismo com o círculo de Viena. Não queremos estabelecer juízos de valor aqui, tentando dizer que determinadas filosofias são mais “filosóficas” que outras, o que para nós constituiria um erro grosseiro. O que queremos defender é que todas estas diferentes formas de fazer filosófico pertencem igualmente ao escopo da Filosofia. E que o modo de lidar com a Filosofia ao longo da história, inclusive dentro da Academia (lembramos que ela foi criada por Platão) foi

bastante variável ao longo destes séculos progressos. Na Grécia Antiga teoria e prática eram duas coisas que deveriam caminhar *pari passu*. No período Medieval a Filosofia enquanto campo do conhecimento deveria servir de base às verdades da fé (*philosophia ancilla theologiae*), movimento totalmente contrário ao do século das luzes, onde os filósofos defenderam de modo veemente que a razão deveria ser permanentemente soberana. Ou seja, para exemplificarmos: o que Hegel escreveu é Filosofia, assim como é Filosofia aquilo que escreveu Clemente de Alexandria. O que descartes escreveu é Filosofia, assim como é Filosofia as *Cartas* de Sêneca a Lucílio, à Márcia, à Hélvia. Contemporaneamente, no mundo acadêmico há muito se tem convencionado que um filósofo deve ser reconhecido por aquilo que escreve, pela produção que demonstra em sua *técnica filosófica*, e não necessariamente pelo seu modo de vida (*conditio sine qua non* na Antiga Grécia). Pelo que expomos até aqui, somos levados a defender que traduzir dois mil e setecentos anos de História numa única definição categórica e taxativa pode ser demasiado perigoso, ainda mais quando esta definição tem a pretensão de definir o que seja “Filosofia” para estudantes adolescentes. Além disso, precisamos levar em consideração o fato de que há filosofias orientais, a filosofia africana, e que as mulheres propositalmente foram invisibilizadas ao longo da História da Filosofia, o que demonstra uma evidente injustiça epistêmica. Não esqueçamos que esta breve digressão surgiu para estarmos atentos à situação hipotética de, num primeiro dia de aula em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, um estudante de quatorze anos nos perguntar: “Professor, o que é Filosofia?”. Fundamental é percebermos que o modo como reagirmos a esta pergunta pode praticamente definir o futuro de nossa disciplina junto aos alunos. Não basta colocar no quadro “*filo* – amor ou amizade; *sofia* – sabedoria”. É necessário que expliquemos aos alunos a profundidade que há por detrás desta amizade pelo saber: o filósofo (ou filósofa) como aquele que reconhece não saber, percebe a própria ignorância, e se depara com questões últimas, que costumeiramente levam a razão a deparar-se com aporias, levando a investigação a, em última instância, perdurar, porque não se consegue alcançar verdades irrefutáveis ou inquestionáveis sobre aquilo que se investiga. Neste sentido, e isso os alunos precisam ouvir também, nossas afirmações categóricas a respeito de tantas coisas do mundo (espaço, tempo, infinito, eternidade, amor, loucura, normalidade, liberdade, justiça, amizade, moral, etc.) podem estar recheadas de preconceitos e convenções pouco rigorosas, ou simples comodidade diante de respostas prontas que aprendemos a reproduzir, mas que podem conter inúmeros problemas. E nesse sentido, a questão passa a ser: se nosso ponto de partida é incerto, se estamos falando de algo que sequer sabemos se conhecemos de fato (o problema de Sócrates), como podemos confiar naquilo que se segue, uma vez que o alicerce do discurso não é seguro? É preciso que o docente, cheio de vigor

e brilho nos olhos, expresse isso aos seus alunos com todo seu empenho didático.

Antes de estarmos plenos de convicção para afirmarmos categoricamente aos nossos alunos a nossa visão acerca do que seja “Filosofia”, devemos estar atentos ao fato de que possuímos vinte e sete séculos de História da Filosofia, que muitos importantes filósofos e filósofas talvez (bem provável!) não nos tenham sido apresentados nos nossos quatro ou cinco anos de licenciatura em Filosofia. Importante deixar claro aos nossos alunos que não existe um único modo de entender o que seja Filosofia, pois esta se constituiu de diferentes modos ao longo da história. Defini-la categórica e univocamente seria um erro, pois a Filosofia é demasiado múltipla e diversa.

No entanto, há quem defenda que “Filosofia é isso, e nada mais!” Há quem diga, sem cerimônias, que há áreas da Filosofia que são mais “filosóficas” que outras. Será mesmo? Será esse precioso campo do saber restrito a uma única área, perspectiva, ou linha de investigação? Os séculos de tradição filosófica demonstram que não. Sobre os modos de se fazer Filosofia ao longo de quase três milênios, nos diz Arthur Danto:

Diálogos, notas de conferência, fragmentos, poemas, exames, ensaios, aforismos, meditações, discursos, hinos, críticas, cartas, sumas, enciclopédias, testamentos, comentários, investigações, *Tractatus*, *Vorlesungen*, *Aufbauen*, prolegômenos, *parerga*, *pensées*, sermões, suplementos, confissões, sentenças, investigações, diários, planos, esboços, memorandos (...) e inúmeras outras formas... (DANTO, 1993, p. 179 *apud* ROCHA).

Pela multiplicidade acima elencada, parece evidente que afirmar “o que seja” Filosofia, de modo categórico e unívoco, pode parecer algo perigoso sob o ponto de vista didático, pois pode fazer nosso aluno inferir que Filosofia “seja isso”, de forma acrítica e não reflexiva, o que estaria longe dos objetivos da Filosofia enquanto campo do saber e enquanto disciplina escolar. De modo mais direto: não basta dizer aos alunos que a Filosofia é algo, sem ao mesmo tempo demonstrar para eles o quão problemática, dentro da própria História da Filosofia, esta definição pode ser. Deste modo, ao afirmar aos alunos que a cultura grega vivenciou o chamado “milagre grego”, caracterizada pela passagem do mito à Filosofia (algo muito presente em livros didáticos voltados para o Ensino Médio) é fundamental explicar para eles que esta passagem não é linear e feita com um estalar de dedos, ou um “click numa pastinha” de computador. É preciso dizer que um gigante da História da Filosofia grega, Platão, valeu-se, e muito, dos mitos em suas obras. É preciso explicar também que, posteriormente, no período medieval, a Filosofia era vista como “serva da Teologia”, e que até mesmo Santo Anselmo, ícone do medievo por “provar racionalmente a existência de Deus”, em sua formulação parte de uma crença, parte de um pressuposto alicerçado na fé. Alguém poderia perguntar: “mas e se isso confundir os alunos?”. Responderíamos: quanto mais

espanto e admiração nossos alunos tiverem diante da complexidade que constitui o pensamento filosófico, melhor. É preciso ser honesto com eles para mostrar quão múltiplo é este campo de saber, e não apresentar apenas uma resposta pronta e acrítica. Do contrário, o professor de Filosofia correria o risco de ser tornar um mero técnico, que ministraria sua disciplina apresentando para os alunos uma série de respostas prontas para perguntas que eles não formularam. É necessário colocar-se como ouvinte dos estudantes para que expressem suas dúvidas, que se farão filosóficas, assim como é necessário apresentar as teorias e definições que constam nos manuais didáticos, não como letra morta, mas sim, como instrumento para pôr-se no movimento de filosofar junto de seus discentes.

Sabemos o quanto é difícil tornar didática uma explicação sobre o que seja Filosofia, demonstrando ser ela um campo do saber que se constituiu de modos demasiado diferentes e talvez até antagônicos. A grande dificuldade que um professor de Filosofia no Ensino Médio pode enfrentar, e entendemos que deve enfrentá-la sem se constranger diante de seus alunos (e talvez até compartilhando esta dificuldade com eles), é responder univocamente o que seja a Filosofia, um campo do saber que ao longo da história construiu-se de modo extremamente múltiplo. Para evidenciar o quão difícil é esta tarefa, pensemos em como apresentar um critério comum entre:

(...) as *Lamentações* de Abelardo, as *Confissões* de Agostinho, e as *Críticas* de Kant, todos integrantes de uma coleção de Filosofia, na qual também encontramos textos como *O diário de um sedutor*, de Kierkegaard, *Os fundamentos da matemática*, de Frege e textos de Marx (ROCHA, 2000, p. 156).

A experiência de docência no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Filosofia, nos mostra que expor aos alunos que existem várias possibilidades para definir “o que seja” Filosofia é mais salutar que apresentar uma única definição, como se esta fosse absoluta.

Desta forma, acreditamos termos conseguido evidenciar que responder para nossos alunos do Ensino Médio: “o que é Filosofia”, não se caracteriza como uma tarefa tão simples assim, sobretudo para adolescentes inseridos numa realidade escolar que costumeiramente lhes oferece respostas prontas para perguntas também prontas. Consideramos interessante tentar fazer com que os alunos entendam o que é Filosofia evidenciando a eles, repetimos, o que não é Filosofia. *Grosso modo*, e numa tentativa de facilitação didática (tarefa de competência do professor, não esqueçamos!), poderíamos dizer aos nossos alunos do Ensino Médio que a Filosofia não é Religião, pois a Religião se vale de dogmas (verdades incontesteáveis) e tem como “método” fundamental para chegar às suas verdades a fé. A Ciência investiga partes do todo e costuma ser empírica, o filósofo tenta entender “o todo”, e não realiza experiências práticas para tentar entender o mundo. As

experiências filosóficas ficam no campo das especulações teóricas, inclusive refletindo sobre os métodos, os conceitos e fundamentos das Ciências. A Filosofia não é Senso Comum, pois enquanto este saber é costumeiramente assistemático, sem um método definido e sendo transmitido pela tradição cultural; a Filosofia é conceitual (investiga e cria conceitos), sistemática (busca encadeamento lógico entre argumentos) e metódica (vale-se da razão). Importante ressaltar aos alunos que a Filosofia caracteriza-se como uma tentativa de entender questões “últimas” acerca do universo, do ser humano, que aparentemente sempre permanecerão “em aberto”, pois a própria razão nos indica que estas questões não possuem uma resposta unívoca, absoluta. Assim, se conseguirmos fazer nossos alunos entenderem que a pergunta que originou a Filosofia: “Por que existe o universo e não antes o nada?”, é uma pergunta que nos leva a uma aporia, porque todas as possibilidades de resposta suscitarão novas dúvidas, conseguiremos demonstrar a eles porque a Filosofia não é Ciência, Religião ou Senso Comum: ela lida com as questões mais fundamentais e profundas que envolvem o universo e o próprio homem, tentando encontrar respostas, mas evidenciando em última instância a perenidade da dúvida. Deste modo, a Filosofia lida com as mesmas questões da Ciência, da Religião, do Senso Comum e da Arte, mas de um modo diferente destes campos de saber, e inclusive contribuindo fundamentalmente para que estes saberes se desenvolvam, uma vez que a Filosofia dialoga com todos eles. Sabemos também que é recorrente alunos do Ensino Médio dizerem coisas do tipo: “Por que a Filosofia faz estas perguntas, se elas não possuem uma resposta definitiva? Se eu ficar pensando nisso, acabarei louco!” Extremamente importante demonstrar aos alunos que o movimento filosófico originado na Grécia Antiga impulsionou e de certa forma originou aquilo que hoje denominamos “Ciência”, que por dezenas de séculos Filosofia e Ciência eram correlatas, pois as ciências particulares só começaram a ganhar *status* independente da Filosofia a partir da Modernidade. Além disso, esta tentativa filosófica de entender o mundo através do puro *lógos*, aquilo que os manuais costumam chamar de “milagre grego”, e W. Jaeger na *Paidéia* chama de “iluminismo grego”, fundamentou as bases de nossa cultura ocidental, inclusive no campo científico. Importante expor a eles que a Ética é um campo de investigação da Filosofia, e ela está presente (questões éticas) na conduta de inúmeros profissionais de ciências particulares (médicos, engenheiros, advogados, administradores, etc.) que precisam ponderar sobre quais valores são mais fundamentais e importantes quando precisam decidir como agir em situações que envolvem dilemas morais. Vale lembrar aos alunos que a Ética enquanto campo de investigação da Filosofia é demasiado importante, pois, por exemplo, investiga e analisa dilemas morais muito delicados. Por exemplo: no Brasil, em meio à crise vivida na pandemia do COVID 19, qual valor seria mais importante: a vida

humana ou os números da economia? Este tipo de exemplo prático precisa ser apresentado aos alunos, porque as questões filosóficas que na academia costumadamente permanecem no nível da mera hipótese, ganham ares de realidade prática nas mentes adolescentes, e associar teorias estéticas, éticas, políticas, metafísicas e tantas outras pertencentes à História da Filosofia ao cotidiano dos educandos, é algo que somente um exímio professor consegue com excelência. Compete-nos, como professores de Filosofia do Ensino Médio, desmistificar este pensamento comum que nossos alunos as vezes possuem: “A Filosofia faz perguntas inúteis, porque nunca saberemos as respostas exatas para as perguntas que a Filosofia faz. Não quero perder meu tempo pensando nisso”. Diante desta postura com a qual muitas vezes nos deparamos, o professor pode, socraticamente, *provocar-lhes* com a seguinte pergunta: “E quem garante a vocês que as respostas que vocês conhecem são realmente *confiáveis*?” Além disso, compete-nos evidenciar a eles que caracterizar a Ciência como saber exato, irrefutável e plenamente seguro, é algo ingênuo. Nossos alunos precisam saber que as ciências também possuem verdades provisórias (do contrário seriam estanques) e trabalham com hipóteses. Além disso, conceitos científicos ligados, por exemplo, à fisiologia do exercício e à nutrição, são altamente mutáveis. O professor de Filosofia pode utilizar exemplos práticos ligados a estas áreas para demonstrar que as ciências também se constroem e evoluem, vivenciam crises de paradigmas, e raramente possuem um conhecimento “exato” (como o senso comum imagina) sobre aquilo que investigam. É preciso evidenciar-lhes filosoficamente que as ciências também são construções humanas, e que, como tal, elas (as ciências) são um dos modos de se perceber e tentar entender a realidade, mas não o único. E que, além disso, não há neutralidade no campo da Ciência, pois esta sempre se faz mediante determinados interesses, como bem demonstra Thomas Kuhn.

Voltando à pergunta que motivou este ensaio, fundamental é demonstrar para os alunos não nossa convicção pessoal como sendo “a Filosofia”, ou vender-lhes como absoluta a Filosofia que mais nos apraz. Não podemos deixar de apresentar aqui um belíssimo trecho do livro “*As perguntas da vida*” do filósofo espanhol Fernando Savater, referindo-se àquilo que ele entende por Filosofia e àquilo que todo professor de Filosofia deve expor a seus alunos:

... não existe “a” filosofia, mas “as filosofias” e, sobretudo, o filosofar: A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar. Há *uma* perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou da artística), mas felizmente ela é multifacetada (SAVATER, *apud* ARANHA, 2006, p.27).

O posicionamento de Fernando Savater é providencial para aquilo que aqui queremos ressaltar: mostrar para nossos alunos que a Filosofia investiga questões últimas, questões que estão em aberto, que permanecem em aberto. Que os pensadores e pensadoras propõem, muitas vezes, respostas a determinados problemas, mas estas respostas devem ser entendidas como perspectivas, não como verdades absolutas. Que há uma definição etimológica do que seja Filosofia, *amor à sabedoria*, mas que como campo de investigação sobre questões últimas e conceitos, a Filosofia também investiga a si mesma, seus próprios critérios e fundamentos. Compete-nos, mesmo quando tentarmos definir a nossos alunos o que seja Filosofia, apresentar-lhes uma preciosa definição de Husserl (HUSSERL *apud* GALLO, 2008, p. 22): “O que busco com Filosofia sei-o muito bem. E no entanto, não sei. Qual o pensador para o qual, em sua vida de filósofo, a filosofia deixou de ser um enigma?”

Não podemos encerrar estas reflexões sobre o esforço para dizer “o que seja Filosofia” para nossos alunos do Ensino Médio sem compartilhar uma experiência que vivenciamos em uma escola. Nos idos de 1998, tivemos a experiência de exercer a docência em Filosofia na E.E.B. Padre Anchieta, na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Na época tínhamos o costume de, no último dia de aula, solicitar aos alunos que escrevessem, sem necessariamente precisarem se identificar, suas considerações acerca da disciplina e do modo como as aulas foram ministradas. Entre todos os depoimentos, um dos que mais nos marcaram foi o de um aluno, ao qual resguardaremos o nome (porém jamais esquecido!), que escreveu as seguintes palavras: “Quando soube que ia ter aula de Filosofia, fiquei feliz, porque pensei: “agora vou encontrar as respostas para uma série de dúvidas que tenho sobre a vida”. Mas à medida que as aulas foram passando, fui percebendo que a Filosofia não apenas procura apresentar respostas, mas principalmente evidencia problemas nas respostas supostamente seguras que já havíamos imaginado encontrar. A Filosofia não apenas procura encontrar respostas, mas principalmente apresenta novas dúvidas.” Na época, para um professor de Filosofia já atuante em escolas públicas, mas ainda acadêmico de Licenciatura (portanto, não graduado), esta resposta foi um verdadeiro bálsamo, porque pudemos perceber que, na condição de professor de Filosofia, conseguimos transmitir algo para aquele aluno que provavelmente ele carregará consigo por toda a vida: que determinadas verdades podem não ser tão seguras, que algumas destas verdades são construídas, ou simplesmente aceitas porque não passam pelo crivo mais enfático da razão. Que a busca do pensamento autônomo, reflexivo e criterioso é uma tarefa essencial para bem nos guiarmos na vida. Nesse sentido, concordamos com Sílvio Gallo quando ele diz que no Ensino Médio talvez seja a única oportunidade que aquele aluno tenha para ter

contato com um tipo de saber que não é científico, nem artístico, mas sim, uma terceira perspectiva muito singular de perceber o mundo: “Daí a importância da presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio: ela se constitui numa experiência singular do pensamento, e, se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, talvez jamais o faça”(GALLO, 2007, p.21). Acreditamos ser essa uma justificativa mais que suficiente para que a Filosofia exista e permaneça como disciplina autônoma no Ensino Médio.

Percebemos assim que estabelecer algumas bases quanto ao que seja Filosofia torna-se fundamental para o êxito de nosso trabalho junto aos nossos alunos. Importante evidenciar aos estudantes de que modo a Filosofia se diferencia de outras formas de conhecimentos, qual o seu método, quais suas áreas de investigação. E, evidentemente, estejamos preparados para uma pergunta que muitos alunos no Ensino Médio de modo recorrente nos fazem: “Professor, o que é Filosofia?”, enfatizando aos discentes que a tarefa fundamental da Filosofia é nos mostrar que nos guiamos por uma regularidade supostamente certa e segura, mas que talvez esta regularidade cotidiana esteja mais baseada na crença e na força do hábito, conduzida por saltos indutivos que cometemos tantas vezes em nosso dia a dia sem ao menos percebermos. Assim, caminhamos, no nível do senso comum, convictos de que o sol nascerá amanhã, porque ele sempre nasceu. Mas um bom professor de Filosofia precisa demonstrar aos seus alunos a diferença entre uma dedução e uma indução. Não temos certeza de que o sol nascerá amanhã, assim como não temos certeza de que a próxima segunda-feira de nossas vidas será um dia útil e semelhante a todas as segundas-feiras progressas onde não temos feriado. E se por acaso um terremoto, maremoto, tsunami ou uma nova pandemia obrigar as pessoas a permanecerem em casa para estarem seguras e/ou não adoecerem? E se a mentira, a qual aprendemos ser errada e feia, em algum momento se mostrar mais correta que a verdade, porque mentir implicará na salvação de dezenas de vidas? E se a amizade, tão cara aos adolescentes, se mostrar em diferentes níveis e formas, umas mais verdadeiras que outras? E se os transtornos mentais possuírem diferentes classificações e códigos internacionais de doença (CID) que se expandem e se proliferam de acordo com determinados interesses da indústria farmacêutica? E se os paradigmas no campo da cultura, incluindo aquilo que vestimos, ouvimos no rádio e pensamos, estejam a serviço daqueles que nos pagam o salário e também fabricam nossos entretenimentos para nos sentirmos confortados no tempo que, acreditamos, temos como livre? E se as mulheres filósofas ao longo da história tenham sido negligenciadas por conta de uma História da Filosofia patriarcal, causando injustiça epistêmica? E se a Filosofia Africana, assim como determinados povos e etnias, tenham sido esquecidos e até mesmo menosprezados inclusive pelos

iluministas, arautos da razão, porque só tinham olhos para seu fazer eurocêntrico? E se Trasímaco não estivesse certo em relação àquilo que pensa sobre a natureza humana, e possa haver de fato quem governe pensando nos mais fracos e necessitados, nas vidas humanas, e não apenas na economia e no interesse dos mais fortes? E se essa angústia ou ausência de sentido que muitas vezes temos diante da vida já nos torne de certo modo filósofos por natureza, porque não passamos de caniços, mas caniços pensantes? E se as mentes adolescentes, ainda não formatadas como a dos adultos, estiverem favoravelmente abertas a pensarem os problemas filosóficos associando-os ao mundo da vida?

Tantas vezes lidamos com esta pergunta: “Professor, o que é Filosofia?”, e à medida que fomos ganhando mais experiência em sala de aula, amadurecia em nós a percepção de que a Filosofia essencialmente é *skepsis*, é investigação. Investigação constante e perene. Por isso Sócrates foi o mais sábio entre os gregos. E também por isso ele é professor por excelência, uma vez que fez de sua *ironéia*, sua dissimulação que se traduzia em pergunta, o ponto de partida de seu método educativo. Tão fundamental é estar atento para que tantas dessas inquietações permaneçam vivas em nosso ser, para que sejamos junto aos nossos alunos muito mais filósofos que meros reprodutores inócuos de uma História da Filosofia supostamente pronta, acabada e inerte. A Filosofia é uma criança com olhos curiosos e cheios de vida, emaranhada de porquês: compete-nos dar-lhe o devido vigor em nossa atuação nas salas de aula por onde passarmos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da Educação*. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

GALLO, S. *A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. In: Filosofia no Ensino Médio. SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.) São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Ética e cidadania. Caminhos da Filosofia*. 16ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ROCHA, R. *Filosofia como educação de adultos*. In: Filosofia no ensino médio. Gallo, S.; Kohan, W. O. (Orgs.) Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO ESTUDANTIL¹

Isabela Cristina Mota²

Sandra Eloisa Pisa Bazzanella³

Cleber Duarte Coelho⁴

IMPORTÂNCIA E COMPLEXIDADE DOS ESTÁGIOS

Este artigo objetiva apresentar algumas considerações acerca das disciplinas de Estágio Supervisionado (I e II) em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para tanto, partiremos de duas perspectivas: a perspectiva do professor orientador, daquele que ministra a disciplina; e a perspectiva do estagiário que se envolve com a regência das aulas ao final de seu curso de licenciatura. Além disso, objetiva-se aqui fazer esta análise estabelecendo diálogos com as Base Curriculares vigentes (Base Nacional Comum Curricular e Base Curricular do Território Catarinense) atualmente, e também com o pensamento de autores e autoras que exaltam a importância das humanidades para a formação dos indivíduos, dentre as quais se encontra Martha Nussbaum.

Lidar com as disciplinas de Estágio Supervisionado é uma experiência *sui generis*, por uma série de motivos. Embora as disciplinas de estágio (no caso do curso de Filosofia da UFSC são duas (2) disciplinas: Estágio Supervisionado em Filosofia I e Estágio Supervisionado em Filosofia II) façam parte do curso de licenciatura, não é incomum que acadêmicos se deparem com estas disciplinas

-
- 1 Registramos aqui nosso profundo apreço e agradecimento à professora Carolina Merenda Puerto, professora de Filosofia da E.E.B. Padre Anchieta, onde os estágios supervisionados que construíram este artigo se realizaram. A professora Carolina, com seu humanismo e excelência didática, nos acolheu e muito nos ensinou. Por conta disso, este artigo só pôde ser desenvolvido a partir da construção didático-pedagógica (e também afetiva) que tivemos com esta docente.
 - 2 Licenciada em Filosofia pela UFSC, professora da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Email: isabelacristina1787@gmail.com.
 - 3 Licenciada em Filosofia pela UFSC. Mestranda em Filosofia pela UFSC. Email: sandra.bazzanella@hotmail.com.
 - 4 Doutor em Filosofia, professor do Departamento de Metodologia de Ensino na UFSC. Email: rebelc2000@yahoo.com.br.

assustados com a perspectiva iminente de assumirem a regência letiva em uma turma de ensino médio. Esta regência apresenta-se como componente imprescindível para aprovação nas respectivas disciplinas. Não raro, é como se acadêmicos que optam por cursar uma licenciatura desconhecessem que seu processo formativo perpassa as disciplinas de estágio supervisionado nos dois semestres finais da graduação. A inserção nas escolas e em sala de aula são etapas fundamentais e necessárias à formação para que obtenham a devida habilitação, a diplomação para se tornarem professores. Diversos fatores podem contribuir para este sentimento. Entre eles, talvez, o fato de que os cursos de licenciatura tenham uma composição mais bacharelesca, onde as disciplinas raramente efetivam práticas de componentes curriculares voltadas para se pensar o ensino. Ou seja: o acadêmico passa a maior parte do curso aprendendo a pensar como um bacharel, não se ocupando em voltar seu pensamento para estratégias de ensino que lhe auxiliem a transpor os conteúdos apreendidos para turmas de ensino médio. Se a maioria das disciplinas em um curso de licenciatura não se ocupa em inserir temas que envolvem pensar o ensino, essa tarefa acaba sendo quase que exclusivamente das disciplinas ditas pedagógicas: Didática, Metodologia de Ensino, Estágios Supervisionados. Esta supervalorização da formação bacharelesca, em detrimento da preocupação com questões que envolvem o ensino, pode levar a uma cultura muitas vezes difundida dentro do ambiente acadêmico: o pensamento falacioso que faz os indivíduos considerarem a formação para o bacharelado mais importante, mais nobre e mais digna que a formação para a licenciatura. A superestimação da formação para o bacharelado sem o devido cuidado com as questões pertinentes à licenciatura não é inócua, como afirma Ester Heuser:

Os cursos de Licenciatura em Filosofia têm deixado as suas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Educação sem estabelecer nenhum tipo de diálogo que possa sustentar, tematizar e problematizar as especificidades da formação desses futuros professores de Filosofia. O que se faz, então, apesar das Diretrizes e dos pareceres conselheiros, é reproduzir o clássico modelo 3+1: três anos das “disciplinas de conteúdo” básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos), e mais um ano com a oferta das “disciplinas pedagógicas”, ainda que agora estejam diluídas ao longo do curso. Alguns poderão afirmar que isso é parte do passado, que as Licenciaturas em Filosofia estão tomando para si o problema da formação de seus professores uma vez que os colegiados têm dado prioridade à abertura de vagas para professores de Metodologia do Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado com formação na área específica, no entanto, é fato que para estes têm ficado praticamente toda a responsabilidade da especificidade da formação para o ensino de Filosofia e, pode-se afirmar que em boa parte dos cursos de Licenciatura em Filosofia a formação para a docência filosófica é problema de poucos (Heuser, 2010, p. 21).

Escolher a docência, escolher formar-se e tornar-se professor não é e jamais será uma escolha menor. Basta perceber que muitos bacharéis indiferentes às pertinentes questões do ensino após muito se especializarem buscam ganhar seu pão atuando como professores. Parece-nos evidente que todo pesquisador precisa estar envolvido com questões relacionadas ao ensino, assim como todo docente precisa ser um pesquisador para bem ministrar suas aulas. Entendemos que a dicotomia “bacharelado *versus* licenciatura” pode ser ingênua se mal compreendida, pois ambas as formações interagem entre si e se interrelacionam.

Necessário também considerar que muitos acadêmicos se inserem no curso de Filosofia carregando consigo o sonho de serem professores. E para que este sonho de serem professores se concretize é preciso cursar duas disciplinas de estágio supervisionado, que envolvem uma série de atividades *in loco*, dentro do ambiente escolar, na sala de aula. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta & Lima, 2017, p. 55).

Ministrar disciplinas de Estágio Supervisionado exige do profissional docente atividades tais como: entrar em contato com dirigentes de escolas (a Direção) para saber se a instituição se dispõe a aceitar estagiários. O mesmo movimento precisa ser feito em seguida com os docentes regentes da disciplina de Filosofia em turmas de ensino médio nas escolas. Estará o profissional da educação disposto a abrir as portas de sua sala de aula para receber estagiários cursando as últimas fases (ou períodos) de uma licenciatura? Se sim, faz-se necessário desenvolver uma logística de encaixes de horários disponíveis de aulas onde os estagiários consigam estar presentes na escola, e geralmente são necessárias várias escolas e três turnos distintos para que um grupo de acadêmicos consiga realizar esta inserção. Cada professor regente na escola sinaliza quais conteúdos poderão ser ministrados pelos aspirantes a professores e quais datas disponibilizará para que os estagiários realizem suas regências. Compete ao professor regente da disciplina de estágio orientar e auxiliar cada um de seus estagiários na construção dos planos de aula a serem executados. Uma vez que estes planos estão desenvolvidos, acompanhar e avaliar a regência de seus acadêmicos nas aulas ministradas é também função do professor de estágio. Reuniões gerais com todo o grupo de acadêmicos (que cumprem o estágio em escolas distintas) para discussões e partilhas acerca das experiências vivenciadas nos estágios também são executadas no ambiente da Universidade. Necessário também é orientar os acadêmicos quanto à necessidade de desenvolverem o TCE (Termo de Compromisso de Estágio), documento obrigatório que dá legalidade e formaliza oficialmente o estágio. Sem este documento devidamente formalizado o estagiário sequer pode ir à escola. Este documento precisa ser assinado por todos os envolvidos no processo de estágio: o próprio estagiário, o

professor regente, o professor orientador, o coordenador de estágios do curso e o representante da direção da escola: somente assim o estágio estará regulamentado perante todas as instituições e pessoas envolvidas. Sendo a orientação de estágios algo muito personalizado, onde cada estagiário torna-se um orientando (não de um TCC, mas de uma prática docente) a ser acompanhado muito de perto, a demanda de trabalho torna-se tão grande quanto prazerosa. Indescritível é expor a alegria que invade um professor das disciplinas de Estágio Supervisionado quando uma aula é bem ministrada por um acadêmico. Perceber uma turma de adolescentes envolvida nos conteúdos e participando, expondo suas ideias e sentimentos, relacionando a Filosofia às suas próprias vidas, é demasiado gratificante. Dialogar com cada estagiário após sua aula ministrada, para que arestas sejam aparadas e seu desempenho possa ser melhorado, é também função do professor orientador. Esta tarefa também envolve o docente supervisor na escola, parceiro fundamental em todo o processo de estágio, sem o qual esta etapa *sui generis* da formação não atinge sua finalidade. Essas e tantas outras atribuições fazem parte do cotidiano profissional de quem é responsável por disciplinas de estágio supervisionado. São tantos os pormenores que envolvem esta prática, que elencá-los aqui torna-se uma tarefa difícil. Mas registre-se que é essencial o compromisso de aproximar maximamente o então estagiário, professor em formação, da realidade vivida pelos docentes nesta instituição chamada escola. Como afirma Leoni Henning: O diálogo, as propostas de relações intersubjetivas, as discussões, a troca de experiências reflexivas e a interdisciplinaridade são condições permanentes na vida escolar frente às quais o professor deve se acostumar e aprender a lidar (Henning, 2014, p. 127).

No entanto, dentro do próprio corpo acadêmico filosófico há quem questione a importância da Filosofia no ensino médio. Há também aqueles que se posicionam de forma veemente contra a existência dessa disciplina nesta etapa de ensino. Desta forma, qual a importância da Filosofia no ensino médio de acordo com a Base Curricular Catarinense? Vejamos o que nos diz o referido documento:

A Filosofia, na sua essência, constitui-se de um saber, de uma atitude e de um modo de reflexão singular. Antes mesmo de se apresentar como um conhecimento disciplinar e escolar (no ensino médio), é um saber crítico, mais “uma concepção de mundo enquanto totalidade e compromisso com sua realização prática” (SANTA CATARINA, 1998, p.40). As denominadas questões filosóficas, como a de discernir entre conhecimento e mera opinião (doxa), a de entender a condição humana, a de imaginar uma sociedade justa e ética, a de refletir sobre os espaços públicos democráticos e sobre o exercício da cidadania, do autoconhecimento e valores estéticos, não são privativas dos filósofos, mas podem provocar a curiosidade em qualquer ser humano. Como se trata de questões que dizem respeito ao sentido e ao significado da vida humana, justifica a importância curricular

da Filosofia no ensino médio, imprescindível em todo o processo educacional. Filosofia caracteriza-se tanto como uma reflexão sobre sua especificidade, quanto sobre seus aspectos de abertura para outras áreas do conhecimento, cabendo ressaltar que, nessa lógica, a disciplina não se restringe a se inserir nesta área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, precisamente porque o exercício filosófico é nuclear nos processos de formação humana integral. Ao refletir sobre as profundas transformações das sociedades complexas e as mudanças científicas e tecnológicas, a Filosofia oportuniza problematizar e significar os sentidos existenciais e seus valores. A formação humana propiciada pela Filosofia promove a capacidade de abstração, o pensamento crítico e a disposição para aceitar a pluralidade de posicionamentos e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, essenciais ao protagonismo juvenil. A Filosofia estimula o exercício da reflexão, evitando a segmentação ou a fragmentação do saber, promovendo a capacidade de imaginar e criar hipóteses para alternativas aos problemas. Para tanto, sua presença na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propicia tanto o hábito do pensamento reflexivo dos (das) estudantes, quanto o cultivo de competências necessárias à formação humana integral. (BCTC, 2020, p. 60 – 61).

Como vemos, a Base Curricular do Território Catarinense propõe que a Filosofia se apresente no ensino médio para além de um mero saber técnico, que possa ir além da instrumentalização para o êxito nas provas, demais avaliações e no vestibular. A Filosofia deve proporcionar reflexão, capacidade de abstração, pensamento crítico, pensar por possibilidades, protagonismo juvenil, capacidade para formular hipóteses, romper com a concepção fragmentária dos saberes. Importante também evidenciar que a disciplina de Filosofia pode romper de modo incisivo com a o paradigma da “pergunta pronta – resposta pronta”, indo além da simples prática reprodutora de conhecimentos supostamente estanques. A radicalidade do pensamento e da prática filosófica pode proporcionar aos estudantes do ensino médio uma postura investigativa perante o mundo que os cerca, perante os valores hegemônicos, às desigualdades sociais, preconceitos de toda ordem, e até mesmo sobre o sentido e o significado de suas vidas perante o mundo que habitam. Assim, um bom trabalho docente na disciplina de Filosofia tende a gerar nos estudantes a possibilidade de terem percepções mais aguçadas e menos propícias às falácias impostam pelo senso comum. É o que nos afirma também a Base Nacional Comum Curricular:

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BNCC, 2018, p. 562).

E num mundo onde cada vez mais os saberes são instrumentalizados visando o imediatismo e a geração de renda ou lucro, não é a Filosofia um saber essencial, para romper com a lógica de produção descartável que assola as novas gerações? Acaso é vergonhoso pôr-se a pensar com dedicação e envolver-se com questões fundamentais acerca da existência humana? Uma formação para as humanidades deve ser ignorada, rechaçada? Sobre isso, nos diz Nussbaum:

Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. Os pais indianos orgulham-se do filho que é aceito nos institutos de tecnologia e administração, e se envergonham do filho que estuda literatura ou filosofia, ou que deseja pintar, dançar ou cantar. Os pais americanos também estão se movendo rapidamente nessa direção, apesar da longa tradição das artes liberais (Nussbaum, 2019, p. 23).

A afirmação de Nussbaum soa-nos tão preciosa porque alerta para um perigo também existente no Brasil: o ataque às disciplinas das Ciências Humanas, à Filosofia, às artes. Evidentemente que as áreas da tecnologia e da administração (e tantas outras) são de extrema importância, mas poderiam essas áreas caminharem bem sem que seus profissionais tenham o mínimo acompanhamento das profundas reflexões filosóficas que perpassam suas áreas de atuação? A Filosofia desde os primórdios caminhou *pari passu* com tudo aquilo que hoje denominamos ciência, sendo as questões das hoje ditas ciências particulares escopo e objeto de investigação também da própria Filosofia. A dúvida enquanto método, a postura interrogadora e investigativa, a percepção de que há questões no mundo aporéticas e que parecem permanecer em aberto, são característica do pensamento filosófico. E não é essa forma de perceber o mundo essencial às crianças e adolescentes em formação?

O desejo de tornar as salas de aula do ensino fundamental e médio salas de aula socráticas não é utópico; nem requer talento. Encontra-se bem ao alcance de qualquer comunidade que respeite a inteligência de suas crianças e as necessidades de uma democracia em via de desenvolvimento. (Nussbaum, 2019, p. 76).

Como vemos, Martha Nussbaum exalta o fazer socrático como essencial para o trabalho escolar junto das crianças e adolescentes. Nesse sentido, compete ao estagiário professor em formação valer-se da boa ironia socrática, fazer jus à pedagogia da pergunta, não ser um mero reproduzidor acrítico da História da Filosofia. Defendemos que a Filosofia no ensino médio não deve se limitar a exigir dos estudantes o simples cumprimento de um crédito institucional.

Evidentemente que o docente, e também o estagiário docente em formação, encontrarão instrumentos e irão propor formas de avaliação aos estudantes, verificação de habilidades de escrita e compreensão dos conteúdos estudados, mas é preciso que a Filosofia estabeleça significados para além do institucional. Para que o ensino de Filosofia contribua efetivamente com o desenvolvimento da autonomia e com a construção de uma cidadania crítica e reflexiva por parte dos estudantes, é necessário que o docente se esforce para demonstrar que há relação direta entre Filosofia e vida, que as questões filosóficas (sejam elas éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, etc.) são geradas a partir de inquietações humanas frente ao mundo, não sendo, portanto, alheias a todos nós. Não basta adestrar o discente para cumprir uma etapa e “livrar-se” dos conteúdos estudados e exigidos nas diversas formas de avaliação aplicadas, ou numa prova de vestibular. Ao contrário: compete-nos evidenciar que as questões filosóficas são questões que permeiam nossas existências, são inerentes à condição humana. Um ensino meramente instrumental adentra, mas não forma no sentido mais amplo da palavra. É o que nos diz Nussbaum:

O conteúdo curricular trocou o material preocupado em inspirar a imaginação e exercitar a capacidade crítica pelo material imediatamente relevante para a preparação para a prova. Junto com a mudança de conteúdo veio uma mudança pedagógica ainda mais perniciosa: a substituição do ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual por um ensino que joga informações goela abaixo visando à obtenção de resultados favoráveis no exame (Nussbaum, 2019, p. 135).

Buscar formar jovens que não sejam meros reprodutores acrílicos de teorias prontas é constante desafio. Ir além do simples “decorar e passar adiante” sem sequer saber ao menos o sentido daquilo que se reproduz, contribui para gerar seres adestráveis. Este mesmo movimento pode também tomar conta dos docentes, que por excesso de trabalho e desestímulo por parte dos governos em proporcionar formação continuada (entre outros problemas), podem cair no desânimo. No entanto, embora nem sempre a tarefa seja simples, formas de resistências frente aos ataques sofridos pela Filosofia e pelas humanidades precisam ser implementadas. Tanto docentes quanto estagiários de licenciatura em formação precisam se empenhar em manter um espaço da sala de aula dinâmico, sem sedentarismo intelectual. Um espaço filosófico que seja provocativo aos jovens, convocando-lhes à criticidade. Nos diz bell hooks: O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (Hooks, 2017, p. 16). Este entusiasmo está ligado à ideia de perceber a sala de aula como uma estrutura de abertura ao diálogo, à possibilidade de

ouvir o outro, de dar vazão às leituras de mundo de nossos educandos, um ambiente onde é possível sonhar, mas também onde é necessário refletir de modo sensível e crítico acerca do mundo que habitamos. Do contrário, teremos mais do mesmo, como nos diz Lidia Maria Rodrigo:

Os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguiam despertar o interesse dos alunos pela Filosofia. Pouco a pouco se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina, superando os modelos tradicionais pautados por um ensino academicista, livresco, conservador e desvinculado da realidade do aluno (Rodrigo, 2014, p. 39-40).

As experiências vividas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia (I e II) da UFSC têm sido demasiado profícuas, tanto para os professores orientadores e supervisores no ambiente escolar quanto para estagiários docentes. Compreender esta etapa como essencial para a formação, verdadeira divisora de águas para uma escolha e afirmação profissional voltada para a docência, é imprescindível para o êxito do processo. Nesta etapa, por mais que o estagiário seja auxiliado pelos professores da universidade e da escola, compete a ele também perceber-se como ser autônomo, com capacidade própria de produção e criação de conteúdos e bons planos de ação docente, alguém que possui as habilidades exigidas para estar diante de uma turma e conduzir uma boa aula. E compreender esta etapa de seu processo formativo também como um laboratório de experimentos e aprofundamentos, ver na escola o cerne de sua futura profissão. Os estágios promovem imensa troca e aprendizado coletivo para todos os envolvidos: estudantes da escola, estagiários, professores da escola e da universidade. É um processo que pode exaltar, se bem vivido, a tão necessária formação para as humanidades. E mostra também o quão complexo e aprofundado precisa ser o processo formativo de um acadêmico de licenciatura.

A PERSPECTIVA DO ESTAGIÁRIO, LICENCIANDO EM FORMAÇÃO

Como o acadêmico de licenciatura, professor em formação, lida com a complexidade de ações que envolvem os estágios supervisionados? Se pensarmos pela perspectiva daquele que se matricula para cursar a disciplina (as disciplinas de estágio), temos a experiência de um estagiário em prática docente, de um discente da licenciatura em Filosofia que experiencia a integralização de sua formação. Deve-se considerar, obviamente, que a docência não é vista como o motivo de embarque na formação em Filosofia pela maioria dos discentes, essa acaba sendo uma “conveniência” do tempo, do turno, do fazer, da vida. Entretanto, há ainda uma parcela que encontra a docência no fazer filosófico, ou

vice-versa. Vejamos que o fazer filosófico, em seus mais remotos inícios nunca foi uma atividade solitária e laboratorial, na qual o grande e poderoso filósofo senta em seu escritório/laboratório e analisa os grandes “quês” da humanidade e nossas questões mais essenciais. A Filosofia é prática filosófica. E não há nada mais que prove essa ideia do que o caráter pedagógico e a vivência do Estágio Supervisionado em Filosofia. Após uma formação voltada aos temas e problemas da filosofia, o estágio vem como uma ferramenta de integralização, a qual transpõe um novo sentido ao fazer filosófico, ou o seu sentido originário que por vezes nos é esquecido no ambiente acadêmico. Essa ferramenta de integralização que é o estágio compõe um dos três pilares da universidade, e por isso, reafirma-se como ferramenta de integralização, sendo a extensão do que é produzido na academia para a comunidade. No curso de licenciatura em Filosofia, o estágio é abertura à comunidade.

A abertura à comunidade, oportunizada pelo estágio, é o movimento realizado pelo(a) professor(a) orientador(a) em introduzir os estagiários em um universo almejado que assusta e excita: a atividade da docência. Com essa abertura propiciada pelos condutores, o(a) orientador(a), o(a) professor(a) regente, a possibilidade de estabelecer a ponte entre a academia e a comunidade é uma construção quase física. Os acadêmicos de filosofia possuem em suas mãos, em suas falas e em sua postura, a possibilidade de construir uma ponte na qual as discussões suscitadas pela universidade caminhem ao encontro dos alunos que vivenciam diversas experiências, as quais agregam o debate e o processo formativo de ambos. Enquanto na academia nos abrimos para discussão sobre negritude, filosofias africanas, pensamento e prática feminista, a presença de pessoas negras e mulheres nos espaços e nas disciplinas, temos alunos e alunas que vivenciam questões como essas em seu cotidiano. Ora, o estágio, visto aqui como abertura à comunidade, é abertura da filosofia que agora pode ouvir, experimentar e discutir esses novos âmbitos com novas faces. As possibilidades de resistência da filosofia e de fazeres marginais da filosofia surgem e se mantêm no contato com a comunidade, propiciado pelo Estágio Supervisionado, seja enquanto disciplina, seja enquanto experiência.

O Estágio Supervisionado nos apresenta uma das particularidades da filosofia: a mudança. Se a filosofia é prática filosófica, é também prática de mudança. Ao se encontrar conectado com a atividade de outro docente, em uma situação completamente diferente do ambiente universitário, percebe-se que a sala de aula é o ambiente mais rico e desafiador com o qual já se observou. A experiência de observação do estágio (Estágio Supervisionado I) é experiência de mudança, mudança de visão, ao encontrar os mais variados conflitos existenciais das mais distintas realidades. Mudança de postura, ao perceber que a

tarefa docente por vezes pode ir além de ministrar um conteúdo que nos era demasiado interessante no ambiente acadêmico. Mudança de prática, ao se perguntar: o que a Filosofia pode oferecer aos estudantes? Quais ferramentas para existência e resistência podemos confeccionar nessa sala de aula? Na experiência de docência do estágio (Estágio Supervisionado II), a prática de mudança é constatada quando os estudantes compõem a atividade filosófica ao indagar, intervir, questionar criticamente, colaborar e até mesmo ignorar. Toda a mudança sentida no período de observação é agora colocada em jogo. Ao trazer a filosofia como prática filosófica, apresenta-se a possibilidade de trabalhar a conexão da disciplina com a vida. No momento em que se observa o plano de ensino anual (conteúdos) do(a) docente regente, e após a interação com a turma, a criação dos planos de aula é mais uma oportunidade de mudança. Pode-se levar temas como o questionamento pela presença de mulheres na História da Filosofia, e consequentemente a invisibilidade epistêmica dessas e de outras não-presenças, e com isso despertar o engajamento dos estudantes para a postura da prática filosófica, para a vida.

Como despertar o interesse dos alunos durante o período de prática docente no Estágio Supervisionado? Afinal, o que a Filosofia oferece ao crescimento econômico e a urgência de lucro de um sistema capitalista? Quais são os ganhos de buscar uma pedagogia da prática filosófica, considerando que o foco dos alunos pode ser apenas a capacitação para um trabalho lucrativo? Nussbaum nos suscita esse questionamento, ao afirmar que: “O aprendizado ativo socrático e a pesquisa por meio das artes foram rejeitados em favor de uma pedagogia conteudista voltada para os exames nacionais padronizados” (Nussbaum, 2015, p. 19); e “[...] o raciocínio não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico” (Nussbaum, 2015, p. 21). A autora sinaliza uma crise silenciosa na educação, na qual uma educação mundial estaria caminhando com foco direcionado apenas em função de índices de crescimento econômico ao invés de pensar no desenvolvimento humano e no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo que atravessa a educação.

Ao questionar a permanência das humanidades e das artes, colando a possibilidade de retirar o contato dessas disciplinas com a vida dos estudantes, retira-se o incomodo que essas disciplinas causam, o desconforto por simplesmente existirem como pensamentos que visam a libertação, a emancipação e a criticidade dos sujeitos. A Filosofia não é um produto de balcão, mas algo que exige um movimento de mudança e prática constante, um aprendizado ativo nos moldes socráticos, como defende Nussbaum, mantendo a ponte construída pelos estagiários firme e forte para que os estudantes do ensino básico possam atravessá-la e colaborar em sua manutenção de diferentes maneiras. O Estágio

Supervisionado deve ser visto como a oportunidade de abertura à comunidade, no sentido de possibilidade de mudança de pensamento e de atitude frente ao que se espera do mundo e do que se assume como sua utilidade. É preciso, como docentes responsáveis pela formação de novos docentes, atuar em forma de luta, de conscientização e resistência, com vista a evitar que as vidas de nossos estudantes e as nossas vidas sejam cada vez mais técnicas e tratadas através do critério da utilidade – para quem?

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Após apresentarmos nossas digressões sobre o fazer filosófico, o papel do professor, a perspectiva do estagiário e o lugar da filosofia no Ensino Médio, cabe apresentar um relato de experiência, vinculando a teoria apresentada à prática realizada ao longo do estágio supervisionado. Aqui nos concentraremos no relato da abordagem de um tema específico, a saber, uma reflexão filosófica sobre a pobreza.

Nosso relato inicia considerando as condições de realização do estágio, especificamente, a escolha de temas. A professora de Filosofia da turma de terceiro ano do Ensino Médio com quem trabalhamos, embora tivesse um planejamento anual e trimestral de assuntos a serem abordados, permitiu que abordássemos demais temas que pudessem ser relevantes. A proposta ao longo do estágio foi vincular o plano de aula já existente a novos temas. Deste modo, abordamos a relação entre ética e filosofia política, Aristóteles, Maquiavel, ao mesmo tempo em que buscamos apresentar uma reflexão filosófica sobre o fenômeno da pobreza, a injustiça epistêmica e o papel das mulheres na história da filosofia.

O método utilizado para a abordagem da pobreza como problema filosófico se concentrou em aulas dialogadas. Por compreender que o fenômeno da pobreza é parte da experimentação que possuímos com o mundo, compreendemos que os alunos não deveriam, neste caso, assumir uma posição de passividade perante o conteúdo. Enquanto membros de uma comunidade, suas experiências seriam relevantes e fundamentais como aporte advindo da *práxis social* à teoria a ser apresentada.

Assim, iniciando nossa reflexão conjunta perguntando sobre o que é pobreza e como ela pode ser definida, os estudantes se viram na necessidade de rememorar suas experiências e vivências, buscando encontrar um padrão presente em todas elas. Compreendemos, logo, que a pobreza estaria caracterizada pela ausência de bens necessários à qualidade de vida. Ao mesmo tempo em que dialogicamente buscávamos construir este conceito com a turma, apresentamos diferentes conceituações encontradas na literatura filosófica/econômica.

Na sequência, perguntamos por que as pessoas são pobres, isto é, qual

a causa da pobreza. Após ouvirmos as suposições dos estudantes, apontando para causas sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, apresentamos três pontos de vista diferentes. O primeiro a partir da “tese da perversidade”, da qual Thomas Malthus foi um dos principais teóricos. O segundo ponto de vista parte de uma concepção da pobreza como responsabilidade individual, própria de uma retórica neoliberal e, em terceiro lugar, apresentamos a possibilidade da pobreza como um fenômeno social – ligado, por exemplo, a causas históricas e à divisão do trabalho.

Também perguntamos aos estudantes sobre a possibilidade de resolução ou alívio da pobreza, isto é, o que pode ser feito para lidar com o fenômeno da pobreza, buscando aliviar tanto quanto possível esta situação de sofrimento. Após apresentarem proposições e discutirem entre si a viabilidade das propostas uns dos outros, apresentamos concepções que partem de autores situados sobretudo na Ética, tais como Onora O’Neill, Peter Singer, Thomas Pogge e Garrett Hardin. Os alunos, então, puderam problematizar também as concepções dos autores.

Na semana seguinte à discussão apresentada, percebendo a demanda da turma por compartilhar suas experiências, reorganizamos o layout da sala, buscando estabelecer uma roda de conversa na qual poderíamos apresentar e discutir conceitos que até então não haviam sido abordados, tais como o papel das cotas e a uberização do trabalho. Nessa dinâmica, com o professor sentado junto à roda, notamos maior abertura dos alunos para o compartilhamento de experiências e visões de mundo, tão diversas quanto proficuas ao debate. Pudemos discutir sobre o papel do Estado em relação à pobreza, o acesso à cultura e direitos, o preconceito em relação ao pobre (aporofobia⁵), e, ainda, apresentamos obras de literatura que abordavam a temática da pobreza sob diversos ângulos, tais como: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior.

Quando do planejamento das aulas que abordariam a temática da pobreza, nos questionamos sobre a viabilidade do plano e do tema. Isto porque compreendemos que falar sobre a pobreza exige também sensibilidade, uma vez que ela pode fazer parte de forma direta do cotidiano dos próprios estudantes. Após realizadas as aulas, julgamos fundamental ter abordado esta temática. Apesar do sofrimento a que somos (nós e os alunos) remetidos ao abordar situações de privação, notamos a importância do tema dentro da sala de aula do Ensino Médio.

Se a Filosofia pode, por vezes, ser uma ferramenta para a reflexão do passado, do presente, da realidade vivida, este caso foi o símbolo da relação entre teoria e prática. Ao partir da experiência comum podemos analisa-la

5 Cf.: Cortina, 2020.

criticamente, conceitualizando os processos envolvidos no fenômeno, dando inteligibilidade à realidade experienciada. O estudante, assim, fica apto a identificar nos contextos em que está inserido, não apenas a incidência do fenômeno da pobreza, mas suas possíveis causas, contextos, os discursos que se constroem ao redor dos pobres e as possibilidades de resolução ou alívio da situação.

Essa experiência também demonstra o modo como compreendemos a Filosofia e seu papel diante do dever educacional. Na sua famosa palestra intitulada “Educação após Auschwitz” Theodor Adorno aponta o papel da educação para os tempos que se seguiriam à Segunda Guerra: que Auschwitz não se repita. Isto é, que a humanidade não se encontre novamente em posição de exterminar a si mesma; que os seres humanos não repitam a barbárie do nazismo, do antissemitismo, dos preconceitos de toda ordem que culminaram no assassinato de milhões de pessoas ao longo do Terceiro Reich.

Enquanto análise de época, o texto de Adorno também permite refletir o presente no sentido de compreender que as condições objetivas que geraram Auschwitz se manifestam ainda hoje em diferentes meios e de diversos modos. O nacionalismo extremista (re)emergente ao redor do mundo, enquanto sintoma da tensão permanente entre capital e trabalho, é interpretado por Wendy Brown (2019) como fruto do projeto neoliberal gestado sobretudo desde Hayek, que visava conciliar mercado e moral enquanto dimensões da existência humana, negando a existência do social. Nesse sentido, como Brown aponta, políticas que visam a manutenção do bem-estar ou a amenização de desigualdades, logo se tornam gastos estatais injustificados. A justiça social, nesse caso, serviria apenas para compensar aqueles que, no jogo econômico, não foram capazes de lucrar.

É nesse cenário, de desmantelamento do social, supervalorização da atitude empreendedora (que facilmente se torna atitude predatória frente ao coletivo) e da moral tradicional, que se cria também o caminho para discursos excludentes. Como *locus* por excelência do social – dessa dimensão onde são contrapostas as desigualdades⁶ - a democracia passa também a ser ameaçada e sua derrocada é um importante passo para a conformação de contextos autoritários: “O ataque neoliberal ao social (...) é fundamental para gerar uma *cultura antidemocrática desde baixo*, ao mesmo tempo em que constrói e legitima *formas antidemocráticas de poder estatal desde cima*.” (Brown, 2019, p.39, grifos no original).

Nesse contexto, é possível compreender como a realidade objetiva ainda

6 “Situado conceitual e praticamente entre o Estado e a vida pessoal, o social é o local em que cidadãos de origens e recursos amplamente desiguais são potencialmente reunidos e pensados como um conjunto. (...) e em que as desigualdades historicamente produzidas se manifestam como acesso, voz e tratamento político diferenciados, bem como o local em que essas desigualdades podem ser parcialmente corrigidas.” (Brown, 2019, p.38)

pode fomentar sentimentos autoritários e tensões entre grupos sociais, das quais podem surgir reivindicações de purificação de raça, limpeza étnica e proposições de exclusão de toda ordem. Por isso, se deve retomar Adorno, que aponta para a análise e ação em relação aos pressupostos subjetivos como forma de evitar a barbárie:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (...). A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (Adorno, s/data, p.121)

Essa volta ao sujeito, para Adorno, tem papel tanto na educação da primeira infância, quanto na formação intelectual em geral. A proposta adorniana (que no texto utilizado não se apresenta ainda como uma proposta educacional completa, apenas como o delineamento de alguns pressupostos) é relevante pois chama atenção para a necessidade da autocompreensão dos sujeitos. Embora aqui especificamente diga respeito ao apelo que Auschwitz não se repita, ela pode ser compreendida como um posicionamento contrário às barbáries de toda ordem, resultados de governos e personalidades autoritárias que conformam contextos de exceção.

Compreendemos que a relevância de uma educação com fins à emancipação se encontra na possibilidade de formar um indivíduo que analise criticamente a si mesmo e o tempo que se lhe apresenta. Que não seja um simples espectador ou membro passivo da sociedade e dos desdobramentos históricos, mas que possa buscar compreender as linhas invisíveis que desenham o mundo e as relações sociais. Por isso, retomando o papel da filosofia diante do dever educacional, compreendemos que é esta disciplina, surgida da dúvida, da indagação e do debate, uma das responsáveis por incutir nos estudantes o gosto pela análise. Não apenas o gosto, mas as ferramentas necessárias para que possam analisar o mundo a partir das lentes que lhes aprouverem.

Isso implica considerar, também, o papel do professor diante do dever emancipador da educação. Compreendemos que nossa função, enquanto professores, é fazer a mediação entre os estudantes e os conceitos necessários à conformação de suas visões de mundo – marcadas pela particularidade intrínseca às vivências de cada um. Particularidade esta que deve estar ancorada no respeito à pluralidade de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas de Estágio Supervisionado (I e II) caracterizam-se como verdadeiras divisoras de águas na formação de um acadêmico de licenciatura. Nessas disciplinas, o estagiário em questão, como vimos ao longo deste trabalho, mergulha na miríade de nuances e particularidades que envolvem o universo docente. Assim, o acadêmico de licenciatura, então estagiário em formação, passa a estar envolvido com questões que perpassam a gestão e organização escolar, a organização e concepção de planos de aula, elaboração e correção de avaliações, exercício da docência, reflexão séria e contínua acerca de sua própria prática em seu processo formativo. Nesse sentido, a coesão e acompanhamento atento do professor da disciplina e também do regente da escola tornam-se imprescindíveis.

Embora nossa proposta tenha buscado estar amparada na educação com fins à emancipação, cabe questionar quais os limites para a efetivação de um projeto tal no contexto da educação pública brasileira. É necessário pontuar, por exemplo, a impossibilidade ou dificuldade enfrentada pelo próprio professor para que esteja atualizado e preparado para abordar temas que surgem na cotidianidade das experiências e ensinam a teoria a ser transmitida. Imerso em cargas horárias extenuantes que se estendem ao tempo da vida privada, muitas vezes o professor sequer encontra tempo para fomentar sua própria formação. Necessário refletir, portanto, os limites das exigências em relação aos professores da educação básica que, além de sub-remunerados, acumulam funções.

Mais do que refletir os limites, é necessário reivindicar, e continuar reivindicando a função essencial que o professor ocupa no contexto social. É o investimento nesta classe, subalternizada pela sociedade e por governos, que pode garantir a formação cidadã e emancipatória. A educação, como a base sobre a qual se constrói qualquer sociedade, passa pela qualidade de seus profissionais. Qualidade que só é atingida com condições dignas de existência e de exercício do dever laboral.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, s/data.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf acesso em 29 de agosto de 2023.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia.* São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

HENNING, L. Pesquisa filosófica e ensino de Filosofia – um discurso construído pela intermediação da Filosofia da Educação. In: *O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia.* GUIDO, H; JÚNIOR, J. B. A.; DANELON; M. (Orgs.) Uberlândia: Edufu, 2014.

HEUSER, E. M. D. MUROS DO ESTÁGIO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], v. 2, n. 5, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/408>. Acesso em: 29 ago. 2023.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.* Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades.* Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015.

PIMENTA. S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência.* 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em Sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.* São Paulo: Autores Associados, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Território Catarinense. Caderno 2 – Formação Geral Básica. 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territoriocatarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file> Acesso em 29 de agosto de 2023.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOCENTE

Maria Geoneide Carlos Câmara¹

Maria Madalena Dantas Mendonça²

Maria Pricila Miranda dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

No Brasil a educação básica em geral, não é feita a distância (EAD), porém, com a emergência na saúde pública, a partir do COVID-19, foram feitas várias flexibilizações para que os alunos continuassem com suas atividades, não permitindo que os mesmos parassem de estudar e conseguissem prosseguir com os seus estudos, no qual fizeram uso de suportes remotos de ensino.

Com isso, repentinamente, foi preciso adaptar muitas mudanças que acabaram por gerar inúmeras dificuldades, tanto para os estudantes como para as famílias e principalmente, para os professores que tiveram que mudar completamente sua rotina e práticas educacionais.

Logo, esse artigo tem como objetivo, analisar os principais desafios e/ou dificuldades encontradas ao longo desse período em relação à educação remota e a educação inclusiva frente às tecnologias no cotidiano profissional.

Para isso realizamos uma entrevista com as magistradas P.R.O., formada em Matemática e atualmente cursando mestrado e V.M, formada em pedagogia, no qual pensa futuramente em ingressar em um curso de mestrado, mais alega ter duas especializações na área da educação. Ambas foram formadas pela instituição de ensino Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

As mesmas são formadas a mais de 10 anos, sendo que V.M atua na educação desde a conclusão do curso em pedagogia na área da educação infantil, após aprovação em concurso público e P.R.O. exerce suas atividades há sete anos como celetista, no qual lecionando na disciplina de Matemática.

1 Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Veni Creator Christian University. E-mail: profmariageoneide@gmail.com.

2 Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Veni Creator Christian University. E-mail: madalena.dantas5@hotmail.com.

3 Doutora em Geografia pela UFPE. Docente da Veni Creator Christian University. E-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br.

2. DESENVOLVIMENTO

As entrevistadas se mostraram bem responsáveis e dedicadas quanto ao questionário aplicado às mesmas. Quando questionadas sobre seu ponto de vista sobre a questão do ensino/aprendizagem nesse período pandêmico, ao que elas alegam que quando a pandemia chegou ao Brasil, o ensino remoto ainda era muito pouco debatido, sendo assim, também era feito pouco uso dessa técnica.

Todavia, com a suspensão das aulas presenciais, todos os estudantes foram obrigados a ingressar nesta forma de ensino, que necessitava fazer uso da internet como meio para transmissão de conteúdo dos professores para os mesmos.

Contudo, neste sentido, temos que concordar com o pensamento do Chaves (1999, p. 34), no que se refere ao termo EaD como ensino a distância:

Prefiro dizer que o que pode ocorrer à distância é o ensino, não a educação ou a aprendizagem: elas ocorrem sempre dentro do indivíduo e, portanto, não podem ser “remotizadas”. O ensino, entretanto, pode. Daqui para frente, portanto, vou falar apenas em Ensino a Distância (EaD), nunca em Educação a Distância ou Aprendizagem a distância, que são expressões que, para mim, não fazem sentido.

No intuito de estabelecer uma diferença entre os termos EaD e ensino remoto, Saviani e Galvão (2021) justifica que em se tratando do EaD já era utilizado de maneira frequente, sendo um método bem atual, e atua em formato presencial, enquanto que o segundo foi utilizado de natureza excepcional, sem as condições necessárias para sua concreta realização.

De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 38), o que marca a definição de ensino remoto se caracteriza da transitoriedade e da emergência, assim como a precarização:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celular); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Sob essa perspectiva, Oliveira (2008, p. 32) discorre que o “salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado”.

Com a pandemia, o vínculo entre famílias e a escola torna-se estreito e a relevância dessa parceria se também se torna cada vez mais visível. Cordeiro (2020) reitera que o interessante é que, com essas dificuldades, veio também um

maior interesse de muitas famílias em estar acompanhando seus filhos, neste momento de pandemia, tendo ao seu alcance a possibilidade de entender a importância do seu papel na educação destes, bem como de reconhecer o valor do trabalho do docente que não mede esforços para que seus alunos sejam motivados a não desistirem dos estudos, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Para Lockmann, Saraiva e Traversini (2020), o trabalhar com o ensino remoto, acarreta em um grande cansaço profissional. O trabalho do docente vai além da sua carga horária contratada e o mesmo precisa está disponível nos três turnos para planejar suas atividades, alimentar plataformas online, bem como realizar web conferências, responder às perguntas e ainda tirar dúvidas por WhatsApp, nesse meio tempo, ainda precisa corrigir prova e avaliar os alunos a partir desse novo modelo de ensino.

Dentro do novo cenário, tais práticas, tiveram que receber um novo direcionamento e serem flexibilizadas. Isso porque atividades remotas tiveram que ser aplicadas e nestas fazer uso direto com a tecnologia.

Contudo, além da própria dificuldade com um bom sinal de internet de qualidade ainda havia a questão de se ter um ponto de acesso a ela, outra dificuldade encontrada, de acordo com as entrevistadas, foi no que diz respeito aos equipamentos necessários para a transmissão dessas aulas e conteúdos como computadores, smartphones e tablets. Percebe-se assim que, aulas online apresentam limitações óbvias ao papel a ser desempenhado pelo docente.

No qual também as mesmas foram contempladas com um novo desafio, a tecnologia na Educação, no qual passaram por várias formações, para ter uma prática voltada e adequada com a pandemia que estávamos vivenciando, pois o que antes eram práticas de ensino traçadas e fixadas diante de um currículo pré-estabelecido pela normatização.

Sendo assim, durante a pandemia houve a necessidade de atender uma demanda de alunos em formato de ensino remoto que constatou muitas dificuldades na maior parte das escolas brasileiras, especialmente nas instituições de ensino público, no qual foi possível adicionar o despreparo tecnológico à falta de conhecimento de como lecionar por meios de ferramentas virtuais.

A desordem foi ainda maior para quem não tinha como contar com aparelhos eletrônicos como computador, tablet ou celular em casa e, muito menos, com acesso adequado à internet.

No que diz respeito à internet, é de suma importância ter uma visão crítica no que tange a tentativa de impor modelos que abrem mão de alternativas de padronizar os processos de ensino e aprendizagem obsoletos, com uma nova aparência de modernidade garantida pela tecnologia. Nesse sentido Blikstein e Zuffo (2003, p.17) dissertam:

A internet é mais valiosa para a educação como matéria-prima de construção do que como mídia. Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos, de forma descentralizada, produzam documentação para ajudar outros alunos. Em vez de criar proibições, estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz. Em vez de testes de múltipla escolha, propor formas alternativas de avaliação qualitativa de projetos, e não de pedaços desconexos de informação.

Surge então à necessidade de adaptação dos educadores para se adequar à nova realidade na nova forma de compartilhar o conhecimento. Mas todos esses desafios nos trouxeram um grande aprendizado na área profissional, no qual nos levou à busca de novos aprendizados e novas formas de repassar um ensino de melhor qualidade.

De acordo com o psicólogo e educador Paulo Freire (2011, p. 95-101):

Ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa a si mesmo. O processo de educação vem, portanto, da comunhão dos homens, mediatizados pelo mundo. A tecnologia tem sua função como parte deste meio, já que pode promover a colaboração e interação entre os homens; é, portanto, fundamental nos processos pedagógicos.

Porém, a falta de equipamento não é o único problema enfrentado nos últimos anos na educação, pois, se levarmos em consideração o tamanho do nosso país, precisaremos também considerar as áreas em que esses alunos residem, pois muitos moram em áreas isoladas e sem acesso a internet, tornando bastante difícil a alfabetização à distância, se pensarmos na vulnerabilidade social que alguns desses estudantes enfrentaram no seu cotidiano.

Outro fator relevante que ocasionou grandes dificuldades foi à adaptação da noite para o dia para o professor nesse novo paradigma. Os docentes passaram a ministrar aulas em aparelhos eletrônicos, alguns sem ao menos compreender como realmente esses aparelhos funcionavam o que dificultou a prática de alguns docentes.

O processo de adoção de novas tecnologias, portanto, foi necessariamente acelerado, todavia causou alguns traumas. Falamos há dois anos sobre aulas online, mas vivemos num país em que o acesso à internet ainda é um privilégio e nem todas as escolas estão preparadas para o ensino à distância. Criamos protocolos para aulas pela internet, mas jogamos essas demandas nas mãos de professores que não foram previamente capacitados, utilizando as metodologias corretas para o ensino nesse formato.

Entretanto, soluções, com recursos tecnológicos tem se tornado cada vez mais importantes nas mais diversas áreas, e com a educação não é diferente. Tem se tornado cada vez mais comum, instituições de ensino investir em tecnologia como um de seus principais métodos.

Assim, todos se beneficiam da tecnologia, no qual nos vemos num futuro que a tecnologia será indissociável não só para alunos, mas para todos que precisam fazer uso diário para diversas atividades rotineiras.

Espera-se que, com o passar dos tempos, todos possamos ter acesso igualitário as tecnologias, pois como diz Paulo Freire: “o aprendizado acontece de verdade quando o aluno é levado a compreender o que ocorre a seu redor, a fazer suas próprias conexões e construir um conhecimento que faça sentido para sua vida”.

Com essa nova realidade, frente a uma pandemia repentina e a péssima necessidade do distanciamento social, foi possível descobrir uma nova dinâmica a ser trabalhada pelas famílias que tiveram que deixar suas crianças e adolescentes em casa estudando a distância, permitindo, porém refletir sobre as mudanças das representações da infância na Educação, à luz desta nova realidade (Custódio, 2017).

Pois, temos o papel de desenvolver neles as competências necessárias voltadas para a realidade na qual estamos inseridos, sendo de suma importância uma adequação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado, foi possível perceber a repercussão que a temática em volta das tecnologias na educação presencial ou à distância podem proporcionar no auxílio à constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas e curiosas pelo conhecimento, desde que os educadores tenham boa vontade para motivar as novas gerações, no sentido de explorar a educação pela pesquisa.

As tecnologias na educação se constituem na tarefa pedagógica por excelência, pois requer uma atitude. Da mesma forma o professor capacitado para o uso das tecnologias, sem o apoio da instituição de ensino também não terá êxito em seu trabalho, pois na maioria das vezes terá um ambiente precário e a falta de apoio que comprometem as metas pedagógicas, visto que as inovações são constantes.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In. SILVA, Marco (org.). *Educação Online: teoria, prática, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003m p. 23-38.

CHAVES, Eduardo Oscar Campos. **Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia**: conceituação básica. *Revista de Educação*, n. 7, p. 29-43, 1999.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos:** mutações e temporalidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 299-321, jan./mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a Distância na transição paradigmática.* Campinas: Papirus, 2008.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19:** ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia:** a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, v. 21, n. 67, p. 36-49, 2021.

A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NO ENSINO DE FÍSICA COM ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Silva Moro¹

1. CONSIDERAÇÕES DE PARTIDA

Este texto é o segundo de um recorte da série de estudos do professor-candidato-pesquisador-autor para um concurso público destinado ao provimento de cargo integrante da carreira de magistério superior, do quadro permanente de uma universidade federal brasileira, na área de Ensino de Física, em 2023. Conforme o edital, foi divulgada posteriormente uma lista contendo dez temas, dos quais poderiam ser sorteados até três para a prova escrita, do tipo dissertação e realizada sem consulta.

Nesse âmbito, previamente fez-se uma dissertação sobre cada tema, com no mínimo seis páginas e não se restringindo à bibliografia sugerida pela banca examinadora. Então, a ideia desse trabalho partiu de transformar aqueles rascunhos em aulas para a graduação, pós-graduação e publicações como, capítulos de livro, artigos, resumos expandidos e/ou trabalhos completos.

Para escrever este texto pensou-se em uma situação bastante comum na sala de aula, que é quando o aluno pergunta ao professor: o que seria cobrado na prova?

Provavelmente a resposta mais óbvia, embora não pareça a mais explícita ou prevalecente, é que deveria ser cobrado do material até a etapa em que ele cursou, no caso professor-candidato-pesquisador-autor, até o doutorado.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências [...]. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas [...], mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico), o que o caracterizaria como professor intelectual (Ghedin, 2010, p. 135).

1 Doutor e Mestre em Educação. Licenciado em Física. Professor Temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba - MG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS). moroleandro-silva@gmail.com.

Tenta-se evidenciar que o que está em questão são as experiências e os lugares por onde se passou e como isso o afetou e afeta; tanto que agora ousa fazer este registro e publicar.

Pressuposto isso, o propósito deste texto é discutir brevemente a relevância da abordagem CTSA no Ensino de Física a partir da elaboração de uma proposta para a Educação Básica.

Defende-se que o reconhecimento da relevância da abordagem CTSA no Ensino de Física é uma construção histórica e social, pois percebe-se que em cada era, a humanidade tem estabelecido relações diferentes com a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente (CTSA). Mas, o que de fato propiciou a criação do movimento CTSA?

Para superar visões positivistas e de neutralidade, a concepção educacional Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) originada nas décadas de 1970 e 1980, surgiram de tentativas de buscar um entendimento dos fenômenos naturais e sociais considerando as suas múltiplas relações não hierárquicas e não lineares; e da necessidade de enfrentar com pensamento crítico a emergência e popularização de movimentos anticiência (pseudociência e *fake news*) e anti-intelectualistas.

Destaca-se que o movimento CTS teve repercussão acentuada nos Estados Unidos, por meio de movimentos ambientais e de direitos civis; na Europa, enfatizou análises históricas e sociais da Ciência e da Tecnologia; e na América Latina denunciou o papel desses agentes no reforço das relações de dependência econômica e política dos países latino-americanos e tem buscado alternativas para um desenvolvimento mais soberano (Auler; Delizoicov, 2015).

Embora inicialmente não fosse explicitado, considera-se que o elemento Ambiente (A) é constitutivo da sociedade. Além disso, Ciência, Tecnologia e Sociedade também possuem uma dimensão ambiental, pois dependem diretamente desse elemento para a sua existência e desenvolvimento. Por isso, pondera-se que as dimensões CTSA não são excludentes, uma demanda outra(s), logo são intercomplementares ou interdependentes.

Historicamente, os reptos enfrentados pela humanidade, por exemplo, no que concerne aos modos de comunicação; às demandas de transformar energia para realizar diversas atividades; às mudanças climáticas; à produção e aplicação de vacinas; ao deslocamento de pessoas e mercadorias; à produção de alimentos de modo sustentável e à sua acessibilidade à Ciência e Tecnologia exige um Ensino de Física que pautado como os elementos CTSA se afetam e/ou retroalimentam mutuamente. Daí percebe-se a complexidade que é desenvolver proposições pedagógicas para entender e enfrentar os “Desafios para uma Educação Contemporânea”, uma vez que os saberes pedagógicos nem sempre estão em conexão com os saberes epistemológicos.

Tanto que Moraes e Araújo (2012) em seu livro “O Ensino de Física e o Enfoque CTSA: caminhos para uma educação cidadã” e Fazzio (2022) em “Ciência para o desenvolvimento sustentável: o papel da Física” desafiam estudantes, docentes e outros a buscarem respostas para a complexidade do sentido dessa disciplina no currículo acadêmico, aqui defendido como vital e qualificado. Nesse ínterim,

o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. As questões do ensino unificado, concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância. As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa - o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas (Pistrak, 2013, p. 114 – 115).

O que demanda uma reformulação de currículos para propiciar uma formação cidadã mais questionadora e participativa; e uma preparação docente, não só em Física, que considere a docência um processo em constante (re)construção, (re)invenção e (trans)formação. Os professores devem ter em mente que necessitam aprender continuamente uns com os outros e os seus alunos, quaisquer que sejam os pressupostos teórico-metodológicos ou a abordagem de ensino que, (in)conscientes passaram a adotar e acreditar.

Nessa perspectiva, documentos oficiais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394-1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) e os PCNs+, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também sinalizam a necessidade de os professores de Física se reorientarem e reformularem suas “práticas pedagógicas” ancoradas na vertente CTSA para o Ensino de Física. Contudo, as práticas pedagógicas estão imersas no ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas e experiências.

Segundo a LDB 9.394/1996, o conceito de Educação é formação que se desenvolve na vida em família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, na participação na sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 2020).

Diante disso, algumas indagações emergem para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de Física: como discutir relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente? E, a partir de qual proposta? Considerando determinada proposta, quais concepções ou práticas sociais eram aceitas socialmente, como o uso de madeira, por exemplo, mas que hoje há regulações? O

que tem acontecido para que mudanças nos processos de construção científica, social e tecnológica tenham que ser empreendidas?

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A relevância da abordagem CTSA no Ensino de Física é concebida aquém e além da aula, porém a elaboração de uma proposta para a educação básica nesse contexto, demanda uma concepção de aula apurada.

Para o filósofo, escritor e professor francês Gilles Deleuze, uma aula não tem o objetivo de ser compreendida em sua totalidade, porque metaforicamente é “matéria em movimento”. Sendo assim, cada estudante ou turma consegue entender o que lhe interessa ou convém e, em razão disso se engaja e interage de modo peculiar. Por outro lado, uma aula ruim ou desnecessária seria aquela que não convém nada a ninguém (Deleuze, 2018). Logo, não se pode esperar que uma aula, por exemplo, sobre a temática em questão convenha a todos, assim como este texto.

Ademais, Deleuze (2018) defende que “uma aula é tanto emoção, quanto inteligência”, porque sem esses elementos dificilmente haverá interesse. Pois, durante a aula, o professor tem a responsabilidade de “acordar” o “estudante adormecido”. Mas, em tempo, a fim de que esse atente para algo que lhe convém o desenvolvimento da proposta relevância da abordagem CTSA. Daí, a importância e o desejo de diversidade nas aulas de Física, por parte do professor, para que haja deslocamentos significativos nos centros de interesse dos envolvidos e interações dialógicas, ou seja, aquelas que promovam variados níveis de entendimento, questionamentos e desejos de continuarem aprendendo.

Um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é, uma forma de sua evolução ou crescimento que se realiza através da atividade, em tendências nascentes. Se examinarmos essa atividade pelo lado do que produz, temos seus aspectos objetivos: idéias [*sic*], objetos, etc., a que o interesse se prende. Se levarmos em conta que o interesse nos desenvolve a nós mesmos, porque o eu toma parte em sua expressão, temos o lado pessoal ou emocional. Qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor (Dewey, 1978, p. 73).

Pressupõe-se que os indivíduos podem agir mobilizados por interesses diferentes: nota; busca de *status*; “capital social”; pressão familiar ou laboral; ou outras motivações internas. Todavia, nessa empreitada o professor tem como um dos seus desafios, lidar com o estudante ensinando-o não somente pela fala, escrita ou gestos, mas apoiando-o para organizar a sua elaboração própria, isto é, como lê, reflete, questiona, levanta e testa hipóteses, fundamenta seus argumentos.

Quem sabe ensina a quem não sabe. Para que, porém, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (Freire, 2013, p. 173).

Refinando essa perspectiva, o também professor e pesquisador brasileiro, José Carlos Libâneo alerta sobre o processo de planejamento fora das possibilidades dos estudantes e a responsabilidade docente, o qual precisa conhecer as reais condições dos seus alunos. De modo que

um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos: é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente. (Libâneo, 2013, p. 229)

Então, ensinar e aprender Ciências, em particular Física, é tarefa complexa, pois cada aula deve ser espaço-tempo de chegadas e novas partidas. O que exige do professor se preocupar com o tempo e o modo como o aluno aprende, e agir sem descuidar da qualidade do que se ensina/aprende. Considerando que na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida escolar deveriam aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociações (Sacristán; Gómez, 1998).

Conforme aponta Carvalho (2019) o professor deve ter um papel diretivo em sala de aula, isto é, fazer questionamentos para levar os alunos a raciocinarem e argumentarem. Ainda de acordo com a autora uma possibilidade é considerar a tríade I-R-F: o **professor inicia (I)** com uma pergunta; o **estudante responde (R)**; e em seguida o **professor dá um *feedback* (F)** que considera as ideias do discente, mas busca avançar na compreensão do fenômeno em estudo, fazendo outros questionamentos e permitindo que esse também faça perguntas, levante e teste hipóteses.

Posto isso, a seguir apresenta-se o desenho de proposta com foco na relevância da abordagem CTSA no Ensino de Física para a educação básica, com indicação da segunda série do Ensino Médio.

3. DESENHO DE PROPOSTA COM FOCO NA RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NO ENSINO DE FÍSICA

Essa proposta foi elaborada com base no trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Física de Aguiar (2017), com a temática: “Energia e suas transformações ao longo da história da humanidade”. Defende-se que energia é um conceito integrador, pois as atividades que envolvem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente dependem de algum tipo de energia e de suas transformações.

Em função disso, o objetivo da atividade é convidar os estudantes a pensarem em como esses elementos tem se relacionado ao longo da história da humanidade, a partir da temática energia e suas transformações. Em minúcias, buscar-se-á criar condições que despertem nos estudantes o desejo de aprender, a partir da necessidade de reverem as suas concepções alternativas.

Nesse rol reflexivo, os estudantes deverão fazer pesquisas sobre as formas de energia e suas transformações, desde a era das cavernas até a atualidade. Em princípio, sugere-se 8 encontros com os estudantes, possivelmente cada um com duas aulas geminadas.

O desenvolvimento da proposta de trabalho é em grupo, pois assim espera-se que os estudantes compreendam que o enfoque CTSA têm dimensões humana e solidária, pois com a atividade busca-se ajuda mútua e por meio do diálogo pode-se incluir e ser incluído; minimizar as dificuldades de cada um; e possivelmente avançar em uma perspectiva de “educação libertadora” (Freire, 2013).

Diante disso, algumas questões são aventadas para nortear os processos de construção de conhecimentos, os quais podem ser registrados por meio de postagens em um grupo de plataforma digital a ser escolhida pelos envolvidos; elaboração de síntese, mapa mental, mapa conceitual, maquete, vídeo ou outro artefato sugerido pelos próprios estudantes com apresentações e discussões em sala de aula. Pode-se também fazer uma divulgação do trabalho para a comunidade escolar ou outras instituições e eventos, como: praça, escola, simpósio, mostra científica, semana acadêmica, etc.

1) De que forma(s) de energia os seres humanos das cavernas dispunham e como as transformava(m)? Explique por meio de exemplos.

Para identificar isso os estudantes podem usar vídeos ou reportagens.

Acredita-se que ao adotar a abordagem CTSA no Ensino de Física, por meio desta proposta, não se ensina somente conteúdos, ou seja, que se dispunha de fogo, energia solar ou luminosa, mas também a estabelecer relações cognitivas com a Tecnologia, a Sociedade, a Ciência e o Ambiente: “quero saber o que é essa forma de energia? É limpa?”, “como se chegou ao fogo ou como a energia

do Sol chega à superfície do planeta Terra?”, “por que funciona desse modo e não de outro?”.

2) Ao longo da história que tipo de relação(ões) é possível estabelecer entre as máquinas que se conhece e as diversas formas e transformações de energia?

Essa questão aponta que em uma abordagem CTSA para esse tema é extremamente complexa, porque demanda a compreensão de vários conceitos embrenhados nas diversas máquinas, desde a primeira máquina a vapor do mundo, “eolípila”, construída há mais de 1.800 anos, pelo matemático e mecânico grego, Heron de Alexandria.

No âmbito da Física: energia, calor, temperatura, trocadores de calor, equilíbrio térmico, leis da Termodinâmica); da Química: combustão, emissões de carbono, fundição de metais; engenharias: domínio das etapas de transformações de energia, criação de máquinas; Sociologia: relações sociais, sociedade, “trabalho”; Economia: obsolescência programada, consumismo, desenvolvimento; Antropologia: concepção de ser humano, máquinas, tecnologia, cultura, civilização; Legislações: ambiente, sustentabilidade, direitos e deveres) e outros conhecimentos para além do campo técnico-científico. Portanto, não basta ao docente ter noções amplas e profundas acerca de determinados conteúdos de Física, porque também são necessários conhecimentos de Didática, Psicologia da Educação, História e Filosofia da Ciência e outros.

3) No decorrer da história da humanidade que tipo(s) de relação(ões) existe(m) entre formas de energia e de comunicação?

Os estudantes precisam perceber que as sociedades são dinâmicas e mudanças nas formas de energia e comunicação podem provocar revoluções na sociedade. Os celulares modernos existem a partir de aplicações de leis da Mecânica Quântica. Esses dispositivos possuem telas sensíveis ao toque que contém além de vidro, estruturas extremamente pequenas (nanoestruturas, cerca de 100 mil vezes mais finas que um fio de cabelo), condutoras de eletricidade que se tornaram a base dos sensores do aparelho. Assim, a detecção do toque do dedo do usuário resulta da mudança no campo eletrostático da tela. O funcionamento de um dispositivo tão presente na vida das pessoas no mundo hodierno, pode proporcionar, por meio da Física, uma compreensão mais profunda, abrangente e atualizada acerca da constituição da matéria, de modo que se pode conhecer diferentes materiais, como *lasers* e circuitos integrados presentes tecnologias que medeiam a vida dos estudantes, docentes e demais cidadãos.

4) Pensando nas primeiras máquinas, comparando-as com usinas hidrelétricas, sucroalcooleiras, termelétricas ou nucleares, você consegue perceber semelhanças e diferenças pensando em seus funcionamentos? Explique e

exemplifique por meio de infográficos, imagens ou outros artefatos.

Ao especificar regularidades perceptivas e diferenças deve-se atentar também para o fato de que as máquinas térmicas obedecem a Primeira Lei da Termodinâmica, a qual corresponde, ao princípio da conservação da energia. Assim, o calor fornecido ou retirado (Q) de um sistema resultará na realização de trabalho (W) e na variação da energia interna do sistema (ΔU). É necessário que os estudantes percebam que máquinas diferem entre si, além das características de arranjo físico (modelo e marca), pelas finalidades de uso, combustível (biocombustíveis, petróleo, carvão, eletricidade, etc.), pelos ciclos termodinâmicos que realizam e pela capacidade de transformar uma forma de energia em outra (Halliday; Resnick; Walker, 2023; Hewitt, 2011).

5) Você consegue perceber como Tecnologia e Ciência têm influenciado organização da Sociedade e o estilo de vida das pessoas? Explique evidenciando elementos CTSA.

A pergunta repete elementos de outras, mas busca-se uma compreensão mais crítica. Espera-se que tal abordagem possa propiciar a busca e o entendimento dos contextos necessários para os avanços científicos, alertando professor e estudantes acerca de como a Ciência funciona, baseada em modelos teóricos, portanto limitados; bem como Ciência e Tecnologia podem evoluir e as implicações sociais (acesso, inclusão, exclusão) e ambientais (preservação e impactos, como o aquecimento global, por exemplo) que envolvem ao longo do tempo, inclusive proporcionar uma base para o desenvolvimento de novas tecnologias (inteligência artificial).

6) Compare o ambiente em que os seus ascendentes (tataravós, bisavós, avós e pais) viviam e o que você vive. O que mudou na perspectiva da temática em questão? Apresente exemplos.

Novamente, insiste-se na questão para ver como o estudante vai conseguindo evoluir nas articulações CTSA. Sabe-se que (in)conscientemente as relações entre esses elementos impactaram diretamente as maneiras pelas quais as pessoas se comunicavam. Antigamente era mais presencialmente e produziam seus bens por unidades, com as revoluções industriais, as mercadorias puderam ser elaboradas em larga escala. Pensando em mobilidade e bem-estar residencial, atualmente pode-se usufruir das benesses proporcionadas por automóveis refrigeradores, aparelhos de ar condicionado, máquinas a vapor e aviões que são as máquinas térmicas mais conhecidas na atualidade e têm o seu funcionamento regido pelas leis da Termodinâmica (Sears; Young; Freedman; Zemansky, 2016). Deve-se destacar que esse modo de vida traz impactos ambientais como poluição, escassez de recursos, etc.

7) De que forma o conhecimento científico e tecnológico influenciou as denominações de eras, revoluções ou períodos na história da humanidade?

Espera-se que concepções de Revolução Industrial e Revolução Científica sejam explicitadas. E que a integração com outras ciências possa fomentar a humanização, a inclusão social, a participação democrática e a formação cidadã, isto é, promover não apenas compreensão dos fenômenos físicos, mas também participar da realidade e intervir, de modo mais autônomo, crítico e responsável, reconhecendo direitos e deveres. Porém, essa perspectiva de trabalho, impõe desafios didáticos e exige disposição não só dos estudantes para aprenderem, mas do docente também considerando as suas possibilidades e os seus limites. Deve-se reconhecer que o docente precisa ensinar de modo(s) diferente(s) daquele que aprendeu, uma vez que o mundo hodierno resulta de transformações e os estudantes são de outra geração e oriundos de processos culturais diversos.

8) Apresente situações, fatos, fenômenos do seu cotidiano relacionados a “energia e suas transformações” em que você percebe que os elementos CTSA parecem indissociáveis?

Uma tecnologia popular atualmente é o celular ou *smartphone*. O desejo de entender o seu funcionamento pode levar professor e estudantes a investigarem mais sobre os sensores eletrônicos embutidos nos equipamentos, o desempenho da bateria e de dos comandos do dispositivo. Pode-se usar aplicativos que leem dados (intensidade sonora, luminosidade, temperatura) e os convertem em gráficos; desenvolver esta proposta.

9) O que e como você aprendeu por meio dessa atividade muda a forma de perceber a relação entre os elementos CTSA? Para ilustrar isso, pode-se atentar para a percepção do nível de complexidade das leis que governam o universo: na vertente da Física, se a energia não é criada, nem destruída somente transformada, por que faz sentido falar e escassez de energia elétrica atualmente?

Essa questão deve levar os estudantes a pensarem que as leis de conservação de massa e energia não são suficientes para entender esse problema. Deve-se, portanto, conhecer a segunda lei da Termodinâmica que indica os sentidos preferenciais de energia e a entropia. Ao pensar no funcionamento de uma lâmpada, dispositivo tão presente na vida das pessoas, por meio da Física pode proporcionar uma compreensão mais abrangente e atualizada acerca funcionamento dos processos de transformação de energia, de modo que se possa conhecer diferentes formas de energia, útil e dissipada.

10) Considerando possíveis alcances e limitações desta atividade, será que existe outra versão para a mesma? Quais são as questões fundamentais que a proposta não consegue responder?

Considerando que a avaliação da atividade por parte dos estudantes é vital, essa questão busca trazer à tona uma análise por parte dos estudantes. Até porque a relevância da CTSA envolve a construção de conhecimentos: uma conquista do(a) aluno(a). E qualquer metodologia, por melhor que seja considerada, não será, por si só, garantia de aprendizagem. Ela deverá ser acompanhada pela consciência e pelo interesse do(a) aluno(a) em querer aprender, cabendo ao professor a difícil tarefa de oferecer-lhes mediações mais edificantes à sua aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES POR VIR

Entende-se que a proposta apresentada na perspectiva CTSA é aberta e conforme a primeira seção delineou está diretamente relacionada ao processo de formação e atuação do professor-candidato-pesquisador-autor.

Notadamente, buscou-se apresentar uma situação com potencial de estimular os estudantes a se reconhecerem como parte da complexa rede CTSA e assim, desafiá-los a estabelecerem relações com elementos dessa abordagem para a desejada construção de um mundo (mais) sustentável, solidário e inclusivo.

Para tanto, deve-se despertar para a necessidade de um posicionamento crítico, o que exige atividades de pesquisa, seleção de informações, análise, discussões e síntese de conhecimentos para avançar na resolução de problemas no âmbito da abordagem CTSA. Essas condições podem evoluir ao longo do tempo à medida que os indivíduos interagem e se apropriam criticamente das informações, tecnologias e das ideologias das instituições. Porém, cabe ao professor mediar um ambiente de aula que funcione, ou seja, que desperte a curiosidade, o interesse e proporcione outros questionamentos e aprendizagens efetivas.

Em princípio existe a expectativa de que essa proposta busque reconhecer a relevância da abordagem CTSA no Ensino de Física na educação básica, como uma construção, de modo interdisciplinar e à medida em que promove uma visão mais crítica e reflexiva sobre CTSA e de modo multifacetado. Entretanto, tem-se a consciência de que embora apresente condições técnicas para tal, a sua consecução depende do contexto de intervenção, dos envolvidos, da mediação pedagógica e de outros fatores, para não ficar na mediação em que o professor somente pergunta e os alunos apenas respondem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Douglas Vieira de. **A energia ao longo da história: uma abordagem CTSA**. 2017. 46 f. Monografia (Licenciatura em Física), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6203/Douglas%20Vieira%20de%20Aguiar.pdf?sequence=1&i->

sAllowed=y. Acesso em: 05 out. 2023.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 275-296, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. [Atualizada até abril de 2020]. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 10 maio 2021.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de física**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

DELEUZE, Gilles. **O que é e para que serve uma aula?** [S. 1.]. Facebook: Farofa Filosófica. 12 mar. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/farofafilosofica/videos/1037273023093481/>. Acesso em: 22 out. 2022.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 73.

FAZZIO, Adalberto. **Ciência para o desenvolvimento sustentável: o papel da Física**. (Coord.). São Paulo, Sociedade Brasileira de Física, 2022. Disponível em: https://sbfisica.org.br/arquivos/Ciencia_para_Desenvolvimento_Sustentavel_papel_fisica.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HALLIDAY, David, RESNICK, Robert, WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física**: Gravitação, Ondas e Termodinâmica, v. 2, 12. ed. Rio de Janeiro, LTC. 2023.

HEWITT, Paul G. **Física Conceitual**. 1. ed. Editora Bookman, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, José Uibson Pereira; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. **O ensino de física e o enfoque CTSA**: caminhos para uma educação cidadã. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 114 - 115.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SEARS, Francis; YOUNG, Hugh D.; FREEDMAN, Roger A.; ZEMANSKY, Mark W. **Física 2: Termodinâmica e Ondas**. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

ORGANIZADORAS

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ;
Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ;
Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu;
Professora do Estado do RJ;
Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL).
Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ).

<http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>

Email: h_co_c@hotmail.com

TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE



Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar e Mídias na Educação - UERN
Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós-graduação (Lato Sensu e

Stricto Sensu), com 3 Livros publicados, 25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 30, 31, 32, 34, 59, 98, 155

Alfabetização e conscientização 30, 32, 34

Aluno 10, 12, 13, 15, 16, 18, 23, 24, 27, 35, 46, 47, 49, 50, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 122, 125, 129, 133, 138, 143, 156, 158, 162, 167

Aprendizado 23, 29, 34, 75, 82, 86, 98, 106, 113, 114, 123, 143, 145, 155, 156

Aprendizagem 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 32, 35, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 76, 80, 81, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 153, 154, 156, 160, 162, 167

Avaliação 7, 23, 39, 56, 57, 62, 84, 92, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 141, 142, 155, 167

B

Base Curricular 136, 139, 140

Base Curricular do Território Catarinense 136, 140

BNCC 140, 150, 160

C

Ciências Humanas 123, 139, 140, 141

Comunidade 13, 16, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 57, 92, 100, 107, 141, 144, 145, 146, 163

Cotidiano 12, 52, 95, 107, 132, 138, 139, 144, 147, 152, 155, 166

Crianças 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 25, 26, 61, 67, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 109, 141, 156

CTSA 5, 7, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

D

Deficiência 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 59, 60, 61

Dificuldades de aprendizagem 12, 56, 57, 61, 100

Diversidade 21, 23, 24, 25, 26, 29, 47, 52, 55, 91, 94, 103, 127, 161

Docência 7, 38, 99, 125, 130, 133, 137, 143, 144, 150, 151, 160

Docente 7, 47, 107, 109, 118, 128, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 149, 154, 157, 158, 160, 162, 164, 166

E

Educação 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 110, 111, 112, 122, 123, 124, 135, 138, 141, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 167, 168

Educação Básica 7, 47, 150, 159

Educação Especial 7, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 38, 46, 47, 53, 56, 99
Ensino 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 27, 28, 35, 38, 40, 41, 46, 47, 50, 53, 55, 56, 57, 58,
61, 63, 73, 74, 76, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 113, 114, 122, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145,
150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 168, 169
Ensino de Física 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167
Ensino Médio 7, 55, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 146, 147, 160, 162
Escola 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47,
48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 68, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 88,
89, 94, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 121, 122, 123, 126, 133, 138, 139, 143, 150, 153, 160, 162, 163, 168
Escrita 7, 30, 32, 34, 51, 52, 53, 58, 60, 80, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 108, 125,
141, 158, 161
Estágio Supervisionado 136, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 149
Estudante 17, 75, 113, 114, 120, 122, 128, 134, 147, 161, 162, 165

F

Família 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 31, 44, 48, 50, 55, 60, 68, 88, 89, 160
Filosofia 7, 50, 77, 78, 113, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 164, 171

G

Gestão Democrática 7, 39, 42, 44, 45

H

História 18, 38, 55, 63, 64, 65, 76, 77, 99, 111, 123, 126, 128, 129, 132, 134, 135, 137,
141, 145, 164

I

Inclusão 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 40, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 81, 104, 111, 165, 166

L

Língua Portuguesa 7, 9, 31, 46, 54, 88

M

Marxismo 64, 69, 73, 77

N

Neurociência 55, 56, 79

Neuropsicopedagogia 7, 55, 56, 57, 62, 79

P

Pandemia 57, 60, 131, 134, 153, 154, 156, 157

Positivismo 64, 66, 68, 69, 73, 77, 78

Professor 31, 33, 47, 49, 52, 58, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 122, 125, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 155, 156, 158, 161, 162, 165, 166, 167

Psicomotricidade 55, 79

S

Segregação 22, 23, 47, 48

Sociedade 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 41, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 90, 100, 102,
103, 105, 106, 107, 110, 138, 139, 149, 150, 159, 160, 164

T

Tecnologias 7, 53, 152, 153, 155, 156, 164, 165, 167

Transformação social 34, 77

