



IVANIO DICKMANN
MÁRCIA BOELL
ORGANIZADORES

UNIÃO PELA EDUCAÇÃO

VOLUME 1

UNIÃO PELA EDUCAÇÃO

Ivanio Dickmann

Márcia Boell

[Organizadores]

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Ivanio Dickmann
Márcia Boell
[Organizadores]

UNIÃO PELA EDUCAÇÃO
Volume 1

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2021

Ivanio Dickmann - Brasil

Aline Mendonça dos Santos - Brasil

Fausto Franco Martinez - Espanha

Jorge Alejandro Santos - Argentina

Martinho Condini - Brasil

Miguel Escobar Guerrero - México

Carla Luciane Blum Vestena - Brasil

Ivo Dickmann - Brasil

José Eustáquio Romão - Brasil

Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann

Financeiro: Maria Aparecida Nilen

Diagramação: Renan Fischer

FICHA CATALOGRÁFICA

U581 União pela educação: volume 1 / Ivanio Dickmann, Márcia Boell
(organizadores). – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. (v. 1)

ISBN 978-65-87199-56-6

1. Educação - Brasil. I. Dickmann, Ivanio. II. Boell, Márcia. III. Série.

2021 0105

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNP] 20.173.422/0001-76]

Rua General Flores da Cunha, 172 – apto. 2401

Centro, Veranópolis – RS - CEP 95.330-000

dialogar.contato@gmail.com

www.dialogofreiriano.com.br

Whatsapp: [54] 98447.1280

SUMÁRIO

UNIDOS PELA EDUCAÇÃO

Ivanio Dickmann, Márcia Boell 9

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS FALÁCIAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO À DISTÂNCIA NO SÉCULO XXI

Adailton Pereira de Melo11

POSSÍVEIS EFEITOS PSICOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA SEXUAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Adriana Pagan Tonon, Suellen Freitas da Silva, Fernando Luis Macedo 29

A MEDIAÇÃO ESPECÍFICA DA DIREÇÃO ESCOLAR NA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Alexandra da Costa Figueira..... 47

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE AVANÇOS E ESTAGNAÇÕES

Alexandre dos Santos, Cássio Knapp 63

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRÊS RIOS

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues 81

INCLUSÃO PARA QUEM? A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Ana Miriam Figueiredo de Souza 95

A DERRUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DO TEMPO PRESENTE!

Anna Flávia Perondi da Cunha Gusman de Oliveira, Lesliane Caputi 111

POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Antonio Clerton Santana de Araujo, Cidileia Firmino de Souza125

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Arcelita Koscheck.....137

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA MUDANDO OS CENÁRIOS DA SALA DE AULA

Arleide Nunes Barros 151

REFLEXÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Bárbara Darós de Lelis Ferreira, Elisa De León Piló, Alexandre José Cruz.....195

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA UNIÃO NECESSÁRIA PARA A EFETIVAÇÃO DA ADEQUADA RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS.

Benedito Antônio Nonato Pinheiro 207

DO JOVEM SIMÓN RODRÍGUEZ À ORIGEM DA EDUCAÇÃO POPULAR

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto 225

DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: AS NOVAS FORMAS DE LEITURAS NA PÓS MODERNIDADE E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE LEITORES DE MUNDO

Bruno Gabriel Gomes Cardoso..... 235

IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DE ACADÊMICOS E DOCENTES

Camila Aoki, Crisley Helena Simão, Maicon Velasco de Melo, Bruna Fina Cicalise245

AS CISTERNAS DE PLACA NAS ESCOLAS: PRINCÍPIOS E DESAFIOS ECOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIARIDO E REGIÃO SERRANA DE ITAPIPOCA-CE

Carlos Roberto de Sousa, José Gilmar Magalhães, Isabel Raimunda de Sousa Bezerra..... 257

INSUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR: É POSSÍVEL DIMINUIR A RETENÇÃO E ECONOMIZAR RECURSOS.

Carmem Maria Soares Bueno, Maurício Aires Vieira..... 273

POSSÍVEIS PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Aldemar Balbino da Costa, Cléber Lopes, Luciandro Tássio Ribeiro de Souza..... 287

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	
<i>Clézio dos Santos</i>	297
A EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO	
<i>Cloves Barbosa</i>	311
“TOMBEI, TOMBEI, TORNEI TOMBAR... A AULA REMOTA JÁ VAI COMEÇAR”	
<i>Cristina Aparecida Leite, Cláudia Teixeira do Nascimento</i>	331
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19	
<i>Damião Amiti Fagundes</i>	351
A CONTRIBUIÇÃO DOS IMPRESSOS NA LUTA FEMININA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA NO BRASIL DO SÉCULO XIX	
<i>Dêis Maria Lima Cunha Silva</i>	363
A GEOGRAFIA E O PAPEL DAS NOVAS LINGUAGENS CARTOGRÁFICAS	
<i>Jorcelita Bento dos Reis Gonçalves, Walquíria de Paula e Silva, Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro, Elizabeth de Fátima Freitas Marcelino, Cássia Regina Vicco Jurca</i>	377
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: REPENSANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TDIC.	
<i>Alexandre de Sousa Jr</i>	389
“NOVO NORMAL” NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA COVID-19: O CASO DO IFNMG	
<i>Nivaldo de Oliveira Boaventura Filho, Luca Ramos Dias, Luidy Siqueira Santos</i>	415
ÍNDICE REMISSIVO	431

UNIDOS PELA EDUCAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos esta coletânea de livros “União pela Educação”, obra que asseguramos trazer contribuições originais e significativas para a área da Educação. Trata-se de um conjunto articulado de volumes de livros que se constituem de capítulos que descrevem temas transversais do cenário contemporâneo na educação brasileira. Estes livros nos unem em torno do tema e do compromisso com a Educação.

Essas temáticas desvelam aspectos da relação com o saber e do aprender na Educação e, sendo a Educação um ato de amor, significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte, de forma a revelar-se como a relação com o saber a relação com o outro, consigo mesmo e com os elementos do mundo. Estes livros nos unem em torno das reflexões maduras e críticas com a Educação.

Cada livro foi organizado em uma mobilização para o leitor e a para a leitora atingir o prazer e o aprendizado, em um cativante percurso de reflexão, discussão e pesquisa, entrelaçando diferentes temáticas sobre a Educação. É possível ler um capítulo separadamente, mas recomendamos que vale a pena ser lida completamente do início ao fim. Estes livros nos unem em torno da pluralidade dos saberes e pesquisas na Educação.

Por essas razões, entre outras singulares que emergem no conteúdo instigante desta coleção, é com orgulho e gratidão que nos unimos com pesquisadores e pesquisadoras que ousam fazer suas vozes se converterem em letras e palavras compartilhadas nesta obra coletiva e coletivizante. Estes livros nos unem na caminhada de professores(as) e pesquisadores(as) da Educação.

Boa leitura a todas e todos!

Ivanio Dickmann e Márcia Boel

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS FALÁCIAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO À DISTÂNCIA NO SÉCULO XXI

Adailton Pereira de Melo¹

Introdução

As condições sociais, econômicas, políticas e culturais vêm passando por transformações, mas também por retrocessos. A escola como instituição responsável pela aglutinação do conhecimento adquirido, das informações acumuladas e das experiências históricas é um produto produzido pelas classes dominantes no intuito de estabelecer as condições necessárias para a perpetuação do poder, alimentar o mercado produtivo com mão de obra precarizada, enquanto a mesma elite gozará do privilégio de uma formação humana em escolas diferenciadas. O reflexo dessa realidade é perceptível quando se analisa o corpo discente das principais universidades federais brasileira e se processa o somatório geral de estudantes subtraindo-se os que somente conseguiram entrar via cotas.

Sabe-se que a humanidade passou por transformações engendradas por agudas crises, que colocaram em evidência todas as contradições, fragilidades e falhas das formas como as sociedades foram estruturadas em seus sistemas político, econômico, cultural e especialmente educacional. Não é difícil perceber nos manuais estudantis (Livros Didáticos) que guerras de massa, revoluções transformadoras, fracassos de modelos políticos e econômicos, hegemonia da classe dominante, defesa de valores da elite, racismo, preconceito, misoginia e desigualdade social são fatores presentes em todo o percurso histórico.

Refletindo sobre os dilemas que surgem no contexto escolar com a pandemia da Covid-19, o artigo pretende refletir sobre as falácias institucionais/governamentais sobre a revolução promovida pelo ensino híbrido e/ou remoto, diante de um quadro historicamente deteriorado da educação nacional. O resultado é que a pandemia, que embora se manifeste diferente nas diversas regiões do país

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE/UFAL-AL. Mestre em Filosofia pela UFPE. Especialista em Tecnologia da Educação PUC-RJ, Filosofia UFRPE, Coordenação Pedagógica UFPE. Licenciado em Filosofia pela PUC-MG. Bacharel em Teologia – Instituto Santo Anselmo-Roma. Graduando em História pela Unyleya e em Ciências Contábeis pelo SENAC. Professor da rede Estadual de Ensino de Pernambuco e Alagoas. Email: adailtonpdmelo@hotmail.com

e do mundo, considerando, no caso, a maneira como as sociedades e governos lidam com as medidas para seu enfrentamento, desnudou uma sociedade repleta de contradições sociais, educacionais e econômicas, bem como uma parcela considerável de miseráveis invisíveis.

A escola, antes da pandemia da Covid-19, sempre esteve pautada no processo de preparação das crianças, adolescentes e jovens para atingir os objetivos escolares a partir de conteúdos curriculares existentes e programados, tendo como meta o desenvolvimento pessoal e a preparação para a vida e para o mundo do trabalho. Nesse espaço são estabelecidos roteiros de preparação intelectual e social como se a escola fosse o espaço exclusivo de preparação dos indivíduos e como se não existissem outros caminhos possíveis como a família, o grupo social, a Igreja e a comunidade. O resultado é um conjunto de fórmulas e métodos estruturados de tal maneira que as realidades culturais dos sujeitos passam muitas vezes despercebidas ou tornam-se alheia ao currículo escolar (MELO, 2020, p. 136).

Nesse sentido, Tomazzi (2013) recorda que todo o indivíduo é influenciado de maneira pontual pelo modelo educacional no qual está sendo educado e que, na verdade, é responsável pela manipulação de todo esforço intelectual para sua manutenção e perpetuação, condicionando os sujeitos ativos da aprendizagem (professores e estudantes) em sua liberdade de pensar e de crescimento pessoal. Assim como a crise e a pandemia se retroalimentam graças as condições de vida precarizada da imensa população brasileira, o sistema educacional também o faz em direção oposta aos ideais humanitários de preservação da vida, haja vista o número representativo que são os estudantes para os governos estaduais. Afinal, a escola é um constructo humano, intelectual e material, espaço físico presente e determinado nas instancias do tempo e do espaço e um modelo institucional idealmente fabricado na consciência humana individual e coletiva (MATOS, 2015).

Falácias são falácias e sempre serão (*fake news?*)

Para entender como o processo de produção falaciosa sobre a escola e sua nova realidade de ensino remoto e híbrido é importante destacar o que são falácias, como se produzem e se tem haver ou não com as famosas notícias falsas ou *fake news*. De início é fundamental entender que se trata de uma oposição formal ao que se conhece por raciocínio lógico ou simplesmente lógica, que data sua origem da antiguidade clássica grega. Segundo Copi (1978) o termo pode significar uma ideia equivocada ou uma falsa crença, ou mesmo, um erro de raciocínio ou raciocínio incorreto, mesmo que sirvam para produzir psicologicamente persuasão. Uma análise das categorias de falácias ajudará a estabelecer uma conexão com as *fake news* (notícias falsas) e tentar entender como a escola se circunscreve nesse contexto.

No senso comum, o termo falácia ganhou um significado próximo a notícias falsas, ou seja, passou a expressar um equívoco e entendido a partir do seu adjetivo, ganhou a ênfase em “aquilo que é enganoso ou fraudulento” (VELASCO,

2010, p. 115). De modo geral, as falácias estão estreitamente associadas à produção de argumentos, mas logicamente se expressam como raciocínios inválidos e/ou irrelevantes. É importante observar que como argumento falso ou como uma falha no processo de argumentação a falácia pode não produzir um efeito maléfico imediato. Contudo, considerando seu significado associado a ideia do deceptivo, daquilo que é fraudulento, da ardilosidade, do engano ou mesmo do quimérico, os seus efeitos são perversos e passíveis de danos individuais ou sociais.

Para que se possa exercitar a imaginação e o raciocínio, Copi (1978) oferece uma relação do que se pode considerar como falácias que, pela sua incorreção lógica, tendem a oferecer uma natureza expressiva, contudo sem fornecerem as provas que possibilitem a evidencia de suas conclusões. A primeira falácia conhecida como *Argumentum ad Baculum*, isto é, aquela que utiliza o recurso à força, como o próprio nome a define, é usada pelo apelo ao uso da força ou a ameaça da mesma para provocar aceitação de uma conclusão. A segunda é o *Argumentum ad Hominem* que pode ser traduzida como argumento dirigido contra o homem, muito utilizada quando na falta de argumentos sólidos se passa a atacar o indivíduo com acusações sórdidas (irrelevantes, imorais e desprovidas de veracidade). A terceira é definida pelo autor como *Argumentum ad Ignorantiam*, isto é, argumento pela ignorância, tipo cloroquina cura Covid-19, embora nada prove sua eficácia. Temos a que apela pela piedade, as de apelo emocional/popular, as apelam para a autoridade, as de acidente quando se tenta aplicar uma regra geral a um caso particular, falácia de equívoco, de ambiguidade e de conclusão irrelevante. Esses tipos de falácias são muito usados em todos os âmbitos institucionais, entender que existem e que se manifestam nos discursos de modo geral é um começo para diminuir a ignorância e evitar ilusões.

Há de se concordar que os modelos educacionais e de escola que sempre esteve presente no cotidiano da vida do brasileiro foi pautada em discursos falaciosos, considerando que a realidade não expressa os discursos tais como escola de qualidade, escola para todos, promoção, aprendizagem eficiente, resultados finais com o mínimo de reprovação. Melo (2020) recorda que a escola é permeada por múltiplos interesses de ordem política e ideológica, e especialmente econômica, ao mesmo tempo em que se manifesta como um espaço de centrifugação das mais variadas culturas, esperanças, projetos de vida e poder, sem deixar de considerar que nela se produz conhecimento a partir de conhecimentos sedimentados na história, ao mesmo tempo que o indivíduo se forma e se informa.

Por outro lado, a linguagem do mercado e dos donos do poder econômico e político, com a objetivação de perpetuação de um sistema cada vez mais perverso, excludente e xenófobo supõe a escola como seu aparelho ideológico e deixa percebido nas falácias que surgem em seus documentos oficiais, planos educacionais, estruturas curriculares, base nacional comum que a escola não foi planejada

para transformações sociais de cunho emancipatório, ao contrário, foi moldada para apoiar as necessidades de dominação do sistema capitalista, “tanto pelo acesso privilegiado das corporações e dos mais ricos à burocracia estatal quanto pela própria estrutura institucional do Estado (WRIGHT, 2019, p. 145).

Na verdade, a maior preocupação do Estado centra-se em fazer da escola um aparelho que responda aos anseios de um cidadão obediente e que, ao mesmo tempo, esteja preparado para entrar no mercado de trabalho sob a lógica do capital. Para isso, a obsessão em produzir números, especialmente para as avaliações internacionais como o PISA (sigla em inglês para o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), como forma de afirmar que a educação está sendo prioritariamente um sucesso, ou obter bons números para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, quando excepcionalmente estudantes de escolas públicas conseguem aprovação, torna-se motivos de festividades. Aqui o paradoxo é se a escola realmente cumpre com a função social cidadã (MELO, 2020, p. 140).

Sander (1985) refletindo sobre a educação brasileira proveniente dos tempos da ditadura, mas que se encontra atualizado na realidade do século XXI, percebeu que a educação brasileira é rica em falácias: falácia legalista inspirada no formalismo jurídico dissociado do comportamento real, a falácia estruturalista baseada no funcionalismo sociológico que caracteriza o pensamento pedagógico da era republicana e a falácia tecnocrática fundamentada na economia e na cibernética cujas práticas mecanicamente amorfas e mercadológicas invadiram a organização e a administração da educação nas últimas décadas.

Sabe-se que o sistema educacional enquanto uma organização humana não pode deixar de ser também uma construção social e sua forma gerencial não deixa de carregar uma rica rede de interpretação de significados de ações e interações entre seus sujeitos constituintes. A construção e a reconstrução das múltiplas formas organizacionais do sistema educacional em todas os entes federativos requer a participação ativa de grupos sociais envolvidos e afetados pelas falácias governamentais (como se viveu em 2020 com os ministros da educação do governo Bolsonaro), o que afastaria ou diminuiria os riscos das falácias legalistas, estruturalistas, funcionalistas e tecnocrata de economistas, ministros e gestores. A escola se insere na construção de uma linguagem falaciosamente empresarial: produtividade, qualidade total, vantagens competitivas, sucesso nas avaliações especialmente as externas, horários estabelecidos e rigorosamente cumpridos, perfilação e obediência irrestrita às normas, recompensas por produtividade através das notas e da promoção de série (MELO, 2020).

Para se compreender como as falácias foram construídas no sistema educacional e na escola, aumentando significativamente e/ou desnudando-se no Brasil da Pandemia da Covid-19, merece uma breve reflexão sobre o Estado pandêmico.

A Covid-19 e o cenário nacional

O século XXI mostrou-se altamente eficaz no desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, especialmente com o desenvolvimento das redes sociais e da Internet. Chega-se à década de 2020 com um entusiasmo sobremaneira sobre o mundo digital e os milagres que ele pode oferecer em termos de tecnologia avançada e processos dinâmicos em todas as áreas de conhecimento. Empresas especializadas começaram a faturar fortunas não apenas com a produção de computadores, *notebooks*, *tablets*, *lphones*, *ZenPhones*, redes, fibras óticas, serviços de primeira qualidade de acesso à Internet, mas principalmente com o serviço de segurança digital, através da oferta de programas antivírus de altíssima capacidade. Por outro lado, a produção massiva de alimentos com o desenvolvimento de transgênicos e outras drogas ganharam manchetes e o mercado.

No entanto, surge uma novidade no cenário humanitário, que embora não seja especificamente hodierna, provocou impactos profundos no modo de convivência social, impondo um novo modelo de trabalho em todas as áreas de serviços (especialmente) e de produção que não foi um vírus digital, mas o coronavírus, ou seja, um vírus participante de uma família com mais seis vírus causadores de infecções respiratórias em humanos, outros mamíferos e aves. O coronavírus humano também conhecido como (CoV-2), tem se destacado como agente etiológico emergente desde a sua descoberta. Observe-se que o que aparece de novidade, segundo o Ministério da Saúde (2020) os primeiros coronavírus em humanos já haviam sido identificados em 1937, recebendo essa alcunha em 1965 ao ser identificado em seu perfil microscópico com o formato de uma coroa.

O Sars-Cov-2, o novo coronavírus, causador da pandemia de covid-19 que tem atravessado o mundo, representa apenas uma das novas cepas de patógenos que subitamente surgiram como ameaças aos seres humanos neste século. Entre eles estão o vírus da peste suína africana, a *Campylobacter*, o *Cryptosporidium*, o *Cyclospora*, os ebolas *Makona* e *Reston*, a bactéria *Escherichia coli* O157, a febre aftosa, a hepatite E, a listéria, o vírus Nipah, o *Coxiella burnettii* da febre Q, a salmonela, o vibrião, a yersínia e algumas novas variantes do *influenza* A, como H1N1(2009), H1N2v, H2N2v, H5N1, H5N2, H5Nx, H6N1, H7N1, H7N3, H7N7, H7N9 e H9N2. Estes surtos, contudo, não são apenas resultado de má sorte. Todos estão ligados, direta ou indiretamente, às mudanças na produção ou no uso do solo associadas à agricultura intensiva (WALLACE, 2020, p. 527).

A monocultura de capital intensivo que inclui não apenas a agricultura, mas também a pecuária e que vem impulsionando o desmatamento e, ao mesmo tempo, empreendimentos que aumentam o transbordamento de patógenos dos animais selvagens para a pecuária e, conseqüentemente destes para os trabalhadores do setor, em um processo presente na cadeia alimentar com variações significantes e possíveis de recombinação genética, de variações letais, de supressão imunológica e de exportação para o mundo todo. A exploração madeireira, a

mineração, a agricultura e pecuária intensiva motivadas pelo lucro rápido e fácil implicam na morte de vários patógenos pelo desaparecimento de espécies hospedeiras, no entanto, infecções que poderiam ser sanadas rapidamente tendem a se propagar de maneira rápida através de novos hospedeiros, provocando uma epidemia por alcançar redes globais de comércio e de viagens (WALLACE, 2020).

Para Wallace (2020), a estrutura genética do vírus Sars-CoV-2 demonstra ser um rearranjo de um coronavírus presente em animais selvagens (morcegos) com uma cepa de pangolim que entrou em sintonia com o sistema imunológico humano, graças aos impactos ambientais produzidos pela mudança de paradigmas produtivos em todo o mundo. Os ecossistemas tendem a equilibrar os patógenos de modo a permitir que não atinja os seres humanos. Uma vez destruídos, os vírus com maior potencial de retroalimentação e readaptação torna-se altamente contagioso em níveis alarmantes. Por isso, não será apenas uma vacina a deter sua proliferação, há a necessidade de uma política de educação, que começa na escola e deve passar por todas as instituições sociais de preservação ambiental.

Gomes (2020) refletindo sobre o enfrentamento a pandemia que se mostra no espaço de gravidade e de maior índice de destruição de vidas humanas, identifica uma coleção cada vez maior de mortalidade, sem protocolos de enfrentamento e com o governo questionando a gravidade da mesma, ao mesmo tempo em que observa o crescente obscurantismo obtuso, que nasce de um anticientificismo alimentado por “fanatismo religioso” e ignorância institucionalizada até o uso de medicação não eficaz para satisfação das empresas farmacêuticas alinhadas com os interesses governamentais.

Um aspecto que chama a atenção para a situação da pandemia da covid-19 é o índice de indivíduos que justamente por uma ausência de uma educação que ajude a construir a liberdade, estão refém da autoridade, de pseudos crenças ideológicas, dos padres e pastores, dos vizinhos ou de familiares. Como não pensam, ou raramente fazem uso da própria razão, limitam-se “a imitar e seguir o exemplo estabelecido por essas autoridades para servilmente não ter de se dar ao trabalho de pensar nem de examinar as coisas com o seu próprio entendimento” (MORGADO, 2012, p. 15). Daí se ter um campo fértil para a crença nas *fake news* tão eficazmente produzidas pelos que querem se perpetuar no poder e na exploração da comunidade.

É consenso da comunidade científica conforme Wallace (2020) que a pandemia se retroalimenta graças as condições cada vez mais precarizada em que vive a grande maioria da população brasileira, muitas vezes respondendo ao que se discute no parágrafo anterior por ter ouvido falar por uma autoridade não científica que se trata apenas de uma “gripezinha” (falácia da ignorância + ambiguidade), o que se pode denominar de um malthusianismo social de péssimo gosto. O caráter de não governabilidade associado à incompetência gerencial, intelectual e

científica do gestor federal é acrescida pela barbárie quando empresários, acionistas da bolsa de valores e o próprio Estado se posicionam pelo imediato fim da quarentena, a despeito das consequências para a vida humana, como se o processo de seleção natural (darwinismo social) fosse a solução para esconder a miséria social, as deficiências educacionais com a precarização do trabalho docente que em uma exigência para retomada presencial, demonstra o controle capitalista totalitário sobre a vida, não interessando a qualidade de vida e a segurança dos profissionais da educação.

O contexto escolar e a pandemia do Covid-19

O contexto no qual se encontra a escola no período de pandemia da Covid-19 é de reordenamento e reorganização, não que a escola não venha a muito tempo tentando se redefinir como espaço de desenvolvimento pessoal, preparação para a vida e para o mundo do trabalho, como uma extensão necessária de outras instituições também responsáveis pela educação de crianças, jovens e adolescentes como a família, o grupo social, a Igreja e a comunidade.

O processo se mostra explícito no que se comumente conhece como procedimentos legais, normas e orientações que se tornam a bússola, o guia para o desenvolvimento dos currículos na escola, os itinerários formativos, ou seja, o que a escola deve ser e como deve funcionar, sem, contudo, ser levado em consideração o que realmente os estudantes necessitam para que nesse mesmo espaço de aprendizagem possam realizar suas atividades de maneira produtiva. Isso porque:

Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos: uma educação que se resume à passagem de conteúdos pode dar-se muito bem com as disciplinas estanques e com a grade curricular restrita a conhecimentos e informações; uma escola incapaz de fazer-se competente precisa de um currículo seriado, em que a promoção ou retenção em determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado; uma educação, enfim, que não em como um de seus ingredientes a relação democrática, não precisa de uma estrutura democrática para se instalar (PARO, 2016, p. 29).

O movimento de pensar e repensar a escola nos dias atuais se faz necessário especialmente em tempos de pandemia, haja vista que a mesma contribuiu para desnudar um modelo de escola que se projeta em um cenário de crise, em um universo educacional que, segundo Dawson (2020, p. 121) “a cabeça do estudante é sobrecarregada e atordoada com o volume de novos conhecimentos acumulados pelo trabalho dos especialistas, e a necessidade de usar a educação como trampolim para uma carreira lucrativa deixa-o com pouco tempo para parar e refletir”.

No entanto, como explicita Masschelein e Simons (2018) assinalam que a escola em todo o mundo, de modo particular no Brasil e na América Latina tem sido acusada “de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante” (p.

19), reprodutora a ordem social vigente comandada pelas elites do poder. Desde suas origens, a invenção da escola como forma pedagógica esteve sempre submetida a todos os tipos de estratégias e táticas efetivas com a intenção clara de neutralizar, recuperar, instrumentalizar e até mesmo domesticar os sujeitos de modo que “o que é chamado de escola muitas vezes não é escolar em absoluto” (p. 22). Para entender a relação da escola com a pandemia do Covid-19 é preciso lembrar que a escola em sua origem grega (*skolé*) era espaço livre com objetivos e finalidades, definindo no ócio os espaços dos iguais.

Embora a escola contemporânea continue a se apresentar como um lugar de passagem, a verdade é que essa passagem leva agora a lugar nenhum. A escola se tornou, irremediavelmente, um meio sem finalidade. Isso nos confronta novamente com o problema da igualdade, mas desta vez de uma forma inédita. A escola atual não é mais um caminho para atingir uma igualdade futura, mas um lugar onde estar. É precisamente esse modo de estar na escola o que possui hoje um valor político (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 184).

Na percepção de Carvalho (2020), a instituição escolar se insere no quadro de desertificação institucional, o que conduz à sua precarização que se irradia em três dimensões básicas integradoras: primeiro introduziu-se no ideário escolar as práticas do capitalismo neoliberal, ou seja, a escola é vista como um empreendimento, um investimento e da qual se espera resultados imediatos como inserção no mundo do trabalho dos estudantes (formação para o empreendedorismo); segundo, associação à produção de um universo subjetivo centrado no capital neoliberal cuja produção subjetiva indica/ensina os alunos a serem empreendedores de si mesmos; terceiro, o desprezo pela coisa pública.

Esse universo escolar é a herança que chega em tempos de pandemia, pautado na desvalorização do magistério, de uma estrutura curricular que se pauta em duas dimensões da aprendizagem no Ensino Médio: Português e Matemática e uma nítida valorização das ciências da natureza e exatas em detrimento das ciências humanas. Perceptível no *modo operandi* da escola em todas as suas instâncias pedagógicas, ou seja, o mundo das ciências enquanto suporte para o mercado de trabalho que responde pelo aferimento de lucros para as empresas é o modelo ideal a ser alcançado pela escola. A condição humana deixa de ser um aspecto importante no processo de educação escolar.

A condição ativa e livre do ser humano possibilita pensar a escola como modo de vida radicado originariamente nas tradições grega da *skholé*, latina do *otium* e alemã do *Bildung*. Com base nessas tradições, a escola pode ser pensada como modo de vida alicerçado no tempo livre, cujo sentido consiste em assegurar ao ser humano a possibilidade de se experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada (DALBOSCO, 2020, p. 20).

A *skholé* deixa de ser um projeto viável diante da própria dinâmica do capitalismo neoliberal e a situação da escola no tempo de pandemia reflete a realidade social da qual os estudantes são membros ativos: aglomeração de grandes

quantidades de pessoas nas cidades associado ao processo de favelização; ausência de infraestrutura urbana e ausência de ações efetivas do poder público em relação às gestões públicas; infinidade de indivíduos sem identidade pessoal, sem reconhecimento, vivendo na miséria e completamente destituídos de cidadania; precarização das condições de acesso às tecnologias e a Internet; analfabetismo funcional de uma parcela considerável da população que facilmente são presas fáceis de *fake news* (MELO, 2020). A escola reflete a sociedade e como afirma Dawson (2020) não deixa de entrever uma crise sem precedentes na sua forma de ser e de existir no tempo e no espaço que chamamos hoje.

José da Silva (2020) ao discutir sobre *O governo biopolítico do tempo escolar*, chama a atenção para o modelo de escola do tempo livre (*skholé*), que embora não seja uma novidade, seria uma alternativa para o enfrentamento ao modelo produtivo imposto pela onda neoliberal para que não se continue a sofrer “os efeitos da apropriação e aceleração do tempo pelo capital, apropriação incidente sobre as formas de organização, modulação e reprodução da vida humana” (p. 106).

A pandemia da Covid-19 e as falácias

O modelo escolar que sobreviveu até o advento da Covid-19 escondeu uma série de contradições, começando pelo fato de que a invasão do tempo escolar projetada pelo tempo do capital traduz na prática pedagógica em a lógica da organização empresarial que tem como objetivo o cumprimento eficaz de metas planejadas, muitas vezes sem a participação dos principais atores do espaço de aprendizagem escolar. Os processos interventivos que daí nascem culminam na destruição da confiança e do espírito colaborativo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que “instaura também formas de vigilância, punição e controle baseadas na premiação. Elas têm produzido e intensificado a precarização e a deterioração das relações de trabalho e estimulado a fraude nos processos avaliativos” (JOSÉ DA SILVA, 2020, p. 116).

Na verdade, é estabelecida uma lógica (falácia) que se deixa entrever em uma espécie de consenso afirmando que a escola precisa de ser reformada para poder servir a estrutura social, ao sistema econômico e capacitar os futuros trabalhadores ou mesmo consumidores para que sejam altamente produtivos, flexíveis e eficientes. Contudo, a pandemia chegou de maneira inesperada exigindo a suspensão das aulas e pautando outros assuntos até então despercebidos no mundo educacional como a infraestrutura precária das escolas (especialmente as públicas) que somente funcionam em salas apertadas, cadeiras desconfortáveis, ausência de ventilação adequada (algumas são verdadeiros fornos no verão), luminosidade precária, número de estudantes por sala que impossibilita um trabalho pessoal adequado (média de 45 a 50 estudantes por sala de aula), quadros e

material de trabalho de péssima qualidade, ausência de uma arquitetura que favoreça a fala do professor sem exigir muito da sua voz.

O blog/site portabilis.com.br (empresa de assessoria dos municípios para formação continuada de professores) afirma que “uma boa escola é formada por bons alunos, que são formados por bons professores. Nesse contexto, é fundamental que a instituição forneça as ferramentas necessárias para que o profissional dê conta das demandas e obstáculos da sala de aula”. Essa falácia produz uma sensação que o profissional em educação necessita apenas de formação continuada, deixando de lado os investimentos em outras áreas específicas como salários melhores, assistência psicológica, cursos de formação *strictu senso* e melhorias do material a ser utilizado em sala de aula. Um professor que tente se especializar em nível de mestrado e/ou doutorado encontra uma série de barreiras burocráticas por parte dos órgãos educacionais do governo (principalmente estadual e municipal) que termina desistindo do processo antes mesmo de dar início.

O investimento em tecnologia na escola é outra falácia que merece ser analisada. Uma porcentagem significativa das escolas públicas possui um laboratório de informática que devem ser usados pelos professores durante o período de aulas normais. Acontece que, com turmas com uma média de 45 a 50 estudantes em um universo, por exemplo em uma escola de pequeno porte), de 420 alunos, o laboratório comporta aproximadamente 15 usuários individuais ou no máximo 20 quando a escola é um pouco maior (supondo que a escola tenha o referido laboratório). O controle do uso das plataformas digitais e a ausência de um projeto integrador das tecnologias de comunicação e informação resulta em um passeio turístico e momentâneo pela tela do computador. A falácia da inclusão digital também não chegou às escolas rurais e a cidades onde o acesso a rede da web é privilégio de poucos ou mesmo de custo alto e reduzido o seu alcance.

A falácia da formação para a cidadania é cruel porque implica em uma relação que valorize a cultura local, os saberes individuais ou de grupos, o respeito à diferença, a não competição, a escola como espaço humano e social dialógico, a solidariedade, a aprendizagem pelo tempo livre e não pelo cronômetro ou necessidade de competição em Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras avaliações externas. O que não ocorre, visto que:

Inseridos no dispositivo abrangente da governança empresarial, tanto o Estado e escola quanto os próprios seres humanos são pensados por meio dos critérios da competição (vence o mais forte e mais astuto), da eficiência (avaliação por resultados) e, sobretudo, da rentabilidade econômica maior lucro com menor custo possível). Assim, para poder legitimar-se como nova ordem mundial, o neoliberalismo transformou o sujeito contemporâneo em um empreendedor de si mesmo que deve se orientar exclusivamente pela governança empresarial, isto é, pelos dispositivos da competição, eficiência e lucratividade (DALBOSCO, 2020, p. 27).

É a partir da visão empresarial que o próprio governo federal inicia um processo de desertificação da escola que, como a própria mídia anunciou em 2015 os estudantes do Estado de São Paulo (por exemplo) se mobilizaram contra a política neoliberal do governo que iniciava o fechamento de um número considerável de escolas. No ano de 2018, o Ministério da Educação, respaldando a política neoliberal do governo federal, em entrevista anunciou que “o ensino médio não serve para nada”.² Uma tentativa de convencer a opinião pública que a salvação da educação nacional, no caso do ensino médio, se encontra na proposta neoliberal da privatização do ensino, como se todos os brasileiros tivessem condições financeiras de assumir o pagamento de mensalidades escolares, ou a política do governo de beneficiar empresários inescrupulosos no campo da educação. Não sem motivo que foi enviado uma proposta aprovada pelo Senado de ajuda às escolas particulares e isenção de impostos,³ rejeitado pela Câmara dos Deputados.

O ensino híbrido ou ensino remoto foi louvado pelos governos como a solução ideal para não se parar o processo de ensino e aprendizagem. Nas falácias de que os resultados educacionais estariam garantidos somente as grandes empresas de tecnologia digital ganharam com a situação. O que resultou do ensino à distância é a falta de estrutura e de suporte que permitisse que as aulas ocorressem de maneira objetiva e positiva. A pandemia desnudou uma realidade que se ocultava por detrás dos discursos ufanos do governo e dos gestores: professores pegos de surpresa, sem qualificação adequada para trabalhar com novas tecnologias de informação e comunicação, muitos sem computadores, sem acesso à Internet e sem condições financeiras, graças aos baixos salários e jornadas de trabalho diária superior a 8 horas; estudantes sem acesso à Internet, sem computadores e muitos sem *IPhones* que garantisse o acesso aos estudos *on line*; famílias despreparadas para a nova realidade, considerando a distribuição geográfica, o nível de formação dos membros familiares e as condições econômicas e sociais em que vivem.

O problema da inserção da tecnologia é um fato, considerando um país onde as desigualdades sociais e o acesso aos bens de primeira necessidade para uma grande parcela da população encontram-se num plano de “transcendência”, com escolas públicas com computadores obsoletos, internet lenta, proibição de uso de celulares, estudantes sem acesso à internet e aparelhos tecnológicos como computadores, *laptops* ou *tablets* (MELO, 2020, p. 140/1).

Há de se considerar que ao desvelar uma realidade de desigualdade gritante, a Pandemia da Covid-19 mostrou o quanto se faz necessário uma educação que esteja voltada para a construção do conhecimento de modo dialógico, ao mesmo tempo que contribui para se repensar o papel da família, considerando

² Fonte: www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2018/03/ensino-medio-brasileiro-nao-serve-para-nada-diz-secretaria-executiva-1014122953.html. Acesso em 02 fev. 2021.

³ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/09/09/senado-aprova-projeto-de-auxilio-a-escolas-privadas-da-educacao-basica-texto-vai-a-camara>. Acesso em 15 fev. 2021.

que os filhos agora passam a maior parte do seu tempo em casa, tendo que fazer as atividades remotas muitas vezes com ajuda ou não dos pais. O conhecimento dialógico pode ocorrer também de forma remota e com o uso das plataformas digitais, mas não substituiu o contato presencial e socializador da aula presencial (PAGNI, 2020).

Fuchs e Schütz (2020) considera que mesmo arriscando afirmar que as tecnologias tem contribuído para sanar parte do déficit de aprendizagem, provocado pelo distanciamento social e esvaziamento das salas de aula, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, nunca substituirão um bom professor, nunca substituirão a dinâmica de socialização, interação, constituição de valores, responsabilidade, entre tantas outras questões escolares.

A “quaresma” pedagógica a ser superada

Experimenta-se de forma angustiante uma crise pandêmica que vem associada a um desgoverno federal, ausência de um projeto de nação que esteja imbuído dos ideais constitucionais de igualdade, fraternidade e liberdade. Essa realidade se manifesta no mundo escolar e se percebe esse deserto pedagógico na própria ausência de uma dinâmica da instituição superior, ou seja, do Ministério da Educação (por isso em pouco tempo mudou-se os ministros por falácias e incompetências) e o último a assumir não sabe o que fazer com o dinheiro da educação por que não tem projeto, não tem competência e não consegue se expressar com a dimensão do cargo que ocupa. Segundo o GIGlobo (2021)⁴, mesmo em um ano com pandemia, e frente aos desafios do ensino para manter as aulas remotas, o Ministério da Educação (MEC) fechou 2020 com o menor dinheiro em caixa desde 2011. Não bastassem os cofres vazios, a pasta gastou ainda menos do que poderia, e teve que devolver R\$ 1 bilhão aos cofres públicos. Ao todo, foram **R\$ 143,3 bilhões** destinados ao MEC em 2020. Antes, o menor valor havia sido em 2011, com R\$ 127,6 bilhões. Ainda assim, do valor disponível em 2020, só R\$ 116,5 bilhões (81%) foram gastos. “Os poucos recursos disponíveis afetaram todas as áreas, e houve menos dinheiro para investir em ações como apoio à conectividade em tempos de ensino remoto”.

A Igreja Católica em seu calendário litúrgico experimenta um tempo chamado de quaresma. A quaresma é um tempo em que a Igreja convida os seus fiéis

⁴ Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório | Educação | G1 (globo.com). Acesso em 22 fev. 2021. Os números mostram uma ineficiência na gestão das políticas de educação, segundo o relatório do Todos pela Educação. A área já enfrentava problemas antes da pandemia, mas o cenário atual traz ainda mais preocupação. Milhares de alunos sem computadores em casa ou local apropriado para estudar tiveram e tem dificuldades de seguirem estudando. Os pacotes de dados não conseguem oferecer conta de carregar vídeos e fazer upload e download de tarefas.

a prática da penitência, do recolhimento, da oração, que deve ou deveria levar a trilhar um caminho de conversão, de arrependimento e de confiança na Misericórdia de Deus. A pandemia da Covid-19 fez com que a comunidade (especialmente a escolar) entrasse nesse espírito quaresmal: recolhimento pelo distanciamento pessoal, oração pedindo que não esteja com o vírus. Deveria haver arrependimento pela situação em que mergulham as famílias, os estudantes e por se ter colocado no poder governantes que além de desrespeitar a vida governa segundo os interesses do capital financeiro neoliberal, daí se confiar na misericórdia divina. Mas é um caminho de conversão dos valores, das atitudes, das posturas, das práticas pedagógicas, da forma de conceber o eu e outro. Sem a conversão intelectual necessária a sociedade brasileira viverá o ostracismo produzido não pela pandemia, mas pelo desgovernança institucional.

O tempo quaresmal é um convite a ler profetas que contribuem para se compreender a realidade e tentar ir além do fetiche produzido pelo capital financeiro e pelo neoliberalismo que elimina a função do trabalho socialmente produzido (inclusive na escola) e inaugura a alienação do “tempo é dinheiro”, na reprodução dos discursos (falácias) que não importa a vida, o que importa é a produção do lucro. Um desses profetas chama-se Karl Marx, cujo pensamento associa clareza científica à análise da realidade como uma ação social e política com fins de mudar a realidade de exploração e alienação a que é submetida a sociedade (AMIN, 2020).

A ressurreição operada ao final a quaresma é um fato religioso. A páscoa dos povos, do brasileiro, do nosso sistema educacional somente poderá ocorrer quando houver uma conversão radical das inteligências, quando descobrirem que a história é construída e que não se pode sobreviver como objeto inanimado ou animal. Vidas importam, vidas negras importam. Não pode haver ressurreição quando os indivíduos se submetem às falácias (fake news) ou quando se quer mudar de forma inconsciente ou através de consciências alienadas. A ideologia, como afirma Amin (2020) não é algo natural, não faz parte da natureza. Ela se manifesta no bojo das idiossincrasias religiosas que em nome da ressurreição (sinônimo da liberdade) se vê uma obsessão pela tradição, pelo patriarcado, pela xenofobia, preconceito, racismo, sexismo relacionados a um discurso individualista e possessivo que prega a prosperidade em detrimento da vida.

O determinismo religioso se relaciona com este liberalismo extremo da lógica proprietária, que se alimenta de seu próprio fracasso através da fusão de doutrinas racistas, xenófobas e classistas que definem um quadro orientado para a realização da política como guerra. A aproximação entre esta chamada para guerra interna e no plano internacional, para a defesa da família e para a defesa do Ocidente cristão, encontrou no urbanismo de guerra e no urbanismo de mercado, praticado no Brasil, sua forma de intensificação na relação com os conflitos abertos que tivemos na qualidade das cruzadas morais e com a implementação das ações de “garantia da lei e da ordem” (BOCAYUVA, 2020, p. 111).

Esse determinismo religioso expresso no apoio de igrejas evangélicas e boa parcela de católicos traduz uma reversão radical do projeto emancipador proposto por Cristo e pelo propagador do Cristianismo – Paulo de Tarso, o qual estabelece uma crítica contundente ao legalismo (Rm 7, 7-8), expondo que a Lei subtende um processo de sua fetichização e sua aplicação pode produzir a morte de todos os oprimidos pelo sistema que se justifica pela lei. Dussel (2016) refletindo sobre a dimensão política explica que a liberdade diante da Lei é uma dimensão de investida de liberdade com responsabilidade. Voltando ao universo vivido pela comunidade dos crentes legalistas, que apoiam um governo pela sua pregação intolerante, perseguidora, xenófoba, racista, discriminatória, e acima de tudo violenta em relação aos direitos humanos, a escola se insere em um processo de não apenas louvar as pseudos conquistas do ensino remoto ou da possibilidade de um ensino híbrido, mas de retomar a natureza da formação do homem livre, capaz de encontrar no outro a dimensão da sua própria essência de ser no mundo e estar no mundo.

Considerações finais

O Brasil está doente, a escola que antes da pandemia ainda não se definia com uma identidade pedagógica (por isso a construção de uma Base Nacional Curricular Comum) adoeceu com a pandemia da covid-19, ao ser convidada a rever todos os seus fundamentos desde o modelo de sua infraestrutura até os objetivos metodológicos a serem utilizados na aprendizagem – não era difícil observar educadores reclamando dos estudantes por usarem celulares e tablets durante suas aulas e, agora transformaram-se em instrumento de aprendizagem remoto.

Contudo, diante do número crescente de mortalidade pela covid-19 e suas variações genéticas, com um governo que não possui um planejamento nacional adequado para vacinação da população e em especial dos docentes, gera-se a falácia de que a salvação é a volta as aulas presenciais com poucos estudantes, com medidas de segurança, em escolas que nunca foram projetadas para essa realidade, em meio a uma comunidade não consciente de que o afastamento social é um passo importante para o resistir a proliferação do vírus.

O governo pautou toda a sua política em termos de falácias, de mentiras sobre a pandemia, sobre os objetivos do seu governo neoliberal de tendência fascista, provocando um caos geral no processo educacional com a nomeação de ministros da educação incompetentes, inertes e ineficazes, propondo como meio de educação eficiente o armar a população (na verdade seus admiradores). Sabe-se que o processo educacional não pode prescindir do conhecimento científico e filosófico postergado geração por gerações e aprimorado com as pesquisas, reflexões e iniciativas novas. Contudo, no viés da defesa dos interesses do capital financeiro e como uma forma de desviar a atenção das mazelas produzidas pela

desgovernança presidencial, o país mergulha em um obscurantismo obtuso regado com um ar de anticientificismo (acentuado pelo fetichismo religioso de boa parte dos que se dizem crentes) que possibilita e facilita a disseminação de mentiras em escalas gritantes.

Como ficará a escola, a educação pós-pandemia é uma incógnita. Para o neoliberalismo defendido por um governo antirracional, agressivo e rancoroso, o que importa é uma política socioeconômica que seja favorável às oligarquias rurais do agronegócio, ao capital financeiro, ao ideal de um estado mínimo do mínimo, o que implica no esfacelamento das instituições públicas educacionais em favor de uma privatização em larga escala. Quem ganhará com isso? A comunidade, as corporações de ensino privado, as empresas de alta tecnologia que já faturaram bastante na pandemia, os educadores, os estudantes, a escola, o país? Eis uma questão que observando as políticas públicas não é difícil de responder.

Os impactos econômicos são visíveis com a pandemia, assim como a vida boa da elite brasileira. Os efeitos sanitários são visíveis tanto quanto os milhares de sujeitos que viviam miseravelmente na clandestinidade. Os efeitos na aprendizagem dos estudantes se faz sentir de modo imediato pela não preparação adequada das escolas, do governo, dos profissionais de educação, dos gestores na gestão de um ensino que seja remoto ou mesmo híbrido, ou seja, vive-se uma política estatal de desertificação institucional da escola, como afirma Carvalho(2020) Mas não se pode deixar de considerar que vidas humanas importam mais que as crises e que basta um governo ter planejamento, ser voltado para o cumprimento dos ditames constitucionais, evitar a corrupção na compra de apoio político (Bolsonaro fez acordos com o grupo político do Congresso Nacional chamado centrão em troca de apoio político, repetindo a velha política que dizia ser combatente) para poder reerguer a nação.

Referências

- AMIN, Samir. **Somente os povos fazem sua própria história**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- BOCAYUNA, Pedro Claudio Cunca. Globalização e pandemia: o fim da hegemonia e a necropolítica neoliberal. In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lume R. (orgs). **Para além da quarentena: reflexão sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: Editora da PUCRJ, 2020.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola, uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-102.
- COPI, Irving M. **Introdução à lógica**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- DALBOSCO, Claudio O. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a liberta como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola, uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.
- DAWSON, Christopher. **A crise da educação ocidental**. São Paulo: É Realizações, 2020.
- DUSSEL, Enrique. Paulo e Tarso na filosofia política atual e outros ensaios. São Paulo: Paulus, 2016.
- FUCHS, Claudia; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- GOMES, Victor Leandro Chaves. A morte como projeto. In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lume R. (orgs). **Para além da quarentena: reflexão sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: Editora da PUCRJ, 2020. p. 116-120.
- JOSÉ DA SILVA, Divino. O governo biopolítico do tempo escolar. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola, uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 103-122.
- LOPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. P. 177-193.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-40.
- MATOS, Junot Cornélio. **Dialogação**. Filosofia da educação. Curitiba: CRV, 2015.
- MEC. **Relatórios**. Disponível em <http://www.mec.org.br>. Acesso em 12 fev. 2021.
- MELO, Adailton Pereira de. Convite à resiliência: uma reflexão filosófica em meio a pandemia (escolar). In: MATOS, Junot Cornélio; LIMA, José aparecido de Oliveira

(orgs). **Filosofia e educação no tempo/espaço que chamamos hoje**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. P. 133-154.

MORGADO, Miguel. Introdução. In: LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Coimbra: Almedina, 2012. p. 7-49.

PAGNI, Pedro A. Resistência ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola, uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo: Saraiva; NNiterói-RJ: EdUFF, 1985.

TOMAZI, Gustavo Machado. Competência, qualificação – O correto? In: TOMAZI, Gustavo Machado; MANTOAN, Maria Tereza Égler (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Biblioteca Unicamp, 2013.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Educação para a argumentação**. Contribuição do ensino da lógica. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

WALLACE, Rob. **Pandemia e agronegócio**. Doenças infecciosas, capitalismo e ciência. São Paulo: Elefante, 2020.

WRIGHT, Erik Olin. **Como ser anticapitalista no século XXI?** São Paulo: Boitempo, 2019.

POSSÍVEIS EFEITOS PSICOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA SEXUAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

*Adriana Pagan Tonon
Suellen Freitas da Silva
Fernando Luis Macedo*

Introdução

O abuso sexual é um fenômeno universal e não é recente, atinge todas as classes sociais e que apesar do tímido percentual de denúncias, a violência sexual é cada vez mais reportada. No Brasil calcula-se que menos de 10% dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes são relatados (SOARES, 2016).

A organização Mundial da Saúde (OMS) tem o objetivo de garantir as pessoas um estado de completo bem-estar físico, mental e social, ou seja, saúde é muito mais do que ausência de doenças. O abuso sexual infantil é considerado pela OMS, como um dos maiores problema de saúde pública, devido aos sérios prejuízos para o desenvolvimento das vítimas (KRUG EG et al.,2002)

A violência sexual infantojuvenil aparece de diferentes formas e envolve atos praticados por adultos conta a criança e adolescente, podendo ocorrer através de violência física ou suborno, contato físico ou não, ocasionando diferentes efeitos psicológicos na criança e adolescente como o baixo desempenho escolar, dependência em álcool e drogas. (FONTES; CONCEIÇÃO; MACHADO, 2017).

É importante que o profissional reconheça o contexto no qual a criança ou adolescente está inserido para que através da comunicação, ou terapias entre elas o cognitivo-comportamentais, consigam reduzir as variáveis de saúde mental como insônia, solidão que sugerem sofrimento psíquico, “estudos internacionais mostram que as terapias cognitivo-comportamentais apresentam as melhores evidências sobre os impactos negativos na função psicossocial dos indivíduos abusados” (FONTES; CONCEIÇÃO; MACHADO, 2017, p. 2925).

Partindo desta explanação, este trabalho levanta os seguintes problemas: quais os efeitos psicológicos do abuso sexual no desenvolvimento da criança e do

adolescente? Quais são as intervenções multidisciplinares que apontam resultados positivos nas crianças e adolescentes vítimas do abuso sexual?

Com base neste questionamento, este trabalho busca subsídios através da revisão bibliográfica procurando descrever a problemática que envolve desafios para o enfrentamento voltado para a questão social que as famílias das vítimas do abuso sexual adotaram, pois, a violência contra a criança e adolescente é considerado um problema grave.

Vários estudos realizados em diferentes partes do mundo citam que cerca de 7% a 36% das meninas e 3% a 29% dos meninos sofreram abuso sexual, sendo necessário reconhecer que a questão social e a violência sexual devem ser consideradas um problema público, sendo necessário priorizar alternativas de intervenção pública. (PFEIFFER, 2005).

No município de Londrina — PR no ano de 2006 cerca de 70% dos abusos foram do sexo feminino, quanto aos vínculos dos agressores foram constatados 30,1%, padrasto a maioria dos casos ocorreu na residência, das vítimas que sofreram abusos sexuais 97,8% ficaram com sequelas físicas e psicológicas. (MARTINS. 2010).

Embora as estatísticas não sejam dados absolutos devidos a poucas denúncias e a falta de instrumentos para registrar estatisticamente o problema, o que resulta na dificuldade de se produzir um relatório real sobre a violência sexual no Brasil. No Brasil, a constituição federal e o estatuto da criança e do adolescente o ECA e o código penal dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente contra qualquer forma de abuso sexual. Envolvendo contato físico ou não. (SOUZA; ADESSE. 2005)

Mesmo com todo esse percentual de lei, os princípios morais, defesas da criança e do adolescente, os abusos não deixaram de acontecer. Uma experiência sexual na infância pode deixar sequelas devastadoras no psiquismo infantil, prejudicando também a vida adulta. As crianças são mais vulneráveis a esta situação por não ter a mentalidade igual à de um adulto. Os impactos que geram podem ser manifestados em problemas emocionais ou até mesmo fisiológicos, podendo apresentar alterações comportamentais, cognitivas e afetivas. (HABIGZANG et al., 2006).

Uma pesquisa realizada em 2014 no município de Teresina / PI com base em uma planilha elaborada nos prontuários de Soares et al. (2016), aonde foram registrados 3,353 casos de abuso sexual contra criança e adolescente, sendo selecionados 700 casos para avaliar estatisticamente. Os resultados da pesquisa mostraram que 86,1% dos agressores são próximos ou da própria família e 27,3% dos agressores são pai e padrasto da vítima.

Nesta perspectiva o trabalho tem como finalidade contribuir para compreensão do tema e ampliar os estudos sobre a violência sexual em uma sociedade

capitalista que apresentam constantes situações que remetem a violência que muitas vezes são banalizadas e associadas à questão social, que necessitam serem enfrentadas, diagnosticadas através de ações de políticas públicas.

Nesta perspectiva o trabalho tem como finalidade contribuir para compreensão do tema e ampliar os estudos sobre a violência sexual em uma sociedade capitalista que apresentam constantes situações que remetem a violência que muitas vezes são banalizadas e associadas a questão social, que necessitam serem enfrentadas, diagnosticadas através de ações de políticas públicas.

Justificativa

Diante de tudo o que foi exposto à escolha do tema é relevante, pois, a violência sexual contra crianças e adolescente ainda é um tema controverso sendo necessário compreender melhor a sua dimensão e verificar a sua incidência e prevalência sendo um fato importante e que deve ser reconhecido como problema de ordem pública, devendo ser identificado nos diferentes tipos de relações interpessoais de hierarquia e poder.

A violência não é uma realidade nova, ele perpassa o tempo, de acordo com Hermann (1998) a violência pode ser um instrumento a serviço da dominação, ou seja, como urna ferramenta para controlar o outro e causam consequências múltiplas com efeitos físicos e psicológicos que podem ser avassaladores.

A violência sexual é um assunto decorrente, aonde há um grande número de adultos que foram abusados na infância ou adolescência e que só conseguiram relator o seu problema após adulto. O abuso sexual infantil ainda é visto como um tabu, onde muitas vezes o agressor é próximo como amigos ou família da vítima.

Objetivos

Objetivos gerais

Este trabalho tem por objetivo analisar e interpretar livros, periódicos que abrange os impactos do abuso sexual no desenvolvimento infantojuvenil, buscando avaliar os efeitos negativos e o impacto no desenvolvimento da criança e adolescente.

Objetivos especificam

Investigar se a resiliência poderia auxiliar as vítimas a lidar com o trauma sofrido.

Analisar as formas de enfrentamento que são adotadas pelos responsáveis da vítima

Analisar a possível influência relacionadas a questão social e sua relação com a violência sexual nas crianças e adolescentes.

Compreender as ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Materiais e métodos

O presente projeto procurou aprofundar dados atuais que pudessem colaborar com o processo que visou identificar a problemática do abuso sexual, analisando questões sociais que contribuirão para a vitimização em crianças e adolescentes. Tratou-se primeiro de uma pesquisa bibliográfica que foi uma importante fonte, para a etapa inicial do processo de pesquisa, sendo essencial ter conhecimento prévio de como se encontra um assunto, para não se pesquisar um tema amplamente trabalhado.

É importante salientar que a pesquisa bibliográfica é trabalhada sobre a perspectiva do tema e precisou ser árdua com foco no conhecimento e análise dos conteúdos científicos, desta forma teve como objetivo principal coletar dados suficientes para o embasamento teórico.

A coleta de dados foi realizada através da escolha de uma bibliografia no universo de estudos para conseguir de fato representar o estado da arte, além de primar pela qualidade, abrangência e significância. Para a compilação dos resultados foi realizado um levantamento de publicações necessárias para a compreensão do tema.

Foram efetuadas consultas nas bases de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) e PEPSIC, de modo a identificar trabalhos tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para realizar a pesquisa foram utilizados os descritores: “efeitos da violência sexual infantojuvenil” e “psicologia e as intervenções positivas nas vítimas de abuso sexual”. Concluído esse embasamento, foi iniciada a busca pelos trabalhos. Ao todo foram encontrados cento e doze (112) produções, sendo doze (12) CAPES, sessenta (67) da SciELO, e trinta e três (33) Google Acadêmico com diversas repetições tanto entre os descritores no mesmo banco de dados como entre os dois bancos aqui citados.

A pesquisa é de fundamental importância para a evolução dos conhecimentos em determinado campo de estudo, ou seja, por meio da pesquisa podemos ampliar os horizontes de conhecimento sobre determinado tema. Para assegurar o levantamento das pesquisas mais assertiva para o tratamento do tema foram seguidas algumas etapas.

Após a aplicação dos critérios estabelecidos e descritos acima, na primeira etapa observou-se que muitas pesquisas não estavam relacionadas com a temática, desta forma foram descartados os trabalhos que se repetiam no mesmo

banco entre os dois (2) diferentes descritores, depois foram descartados os que eram comuns aos três (3) repositórios aqui citados como fonte deste inventário bibliográfico.

Na sequência foi realizada uma leitura averiguativa, tendo em vista responder às questões problematizadoras para chegar aos objetivos propostos, durante a leitura muitos materiais selecionados não continham as informações necessárias e relevantes ao tema como a violência sexual marital, a banalização da violência sexual, mídia e a influência no comportamento sexual dos jovens.

Esse crivo foi realizado nos repositórios de forma cautelosa para não descartar nenhum trabalho que pudesse contribuir para pesquisa. Feito isso, o número de achados a serem analisados caiu para cinco (05) CAPES, vinte e sete (27) da SciELO, e treze (13) PEPsic, com diversas repetições tanto entre os descritores no mesmo banco de dados como entre os dois bancos aqui citados.

Ao longo desse minucioso trabalho algumas dificuldades foram enfrentadas, desde títulos de pesquisa pouco objetivos e nada claros a resumos incompletos no que diz respeito ao tema tratado. Algumas pesquisas também não estavam disponíveis nos bancos consultados, levando a uma busca nos repositórios das instituições e seus respectivos programas.

Aqui nessa fase foram lidos os resumos e outros dados das teses e dissertações para assim poder apurar as informações consideradas relevantes para cimentar uma análise qualitativa dos respectivos trabalhos. Após essas leituras foram selecionados treze (13) trabalhos com viés estreito com minha linha de pesquisa.

Nesta última etapa, foi realizada uma leitura de todo o material, tendo por finalidade observar o estado da arte fazendo referência ao estado atual do conhecimento para em seguida ordenar as informações pesquisadas, para este processo foram levadas em consideração informações para que se pudessem obter respostas para o problema da pesquisa por meio dos objetivos. Assim foi realizada a coleta de dados procurando retirar o máximo de informações usadas nas várias áreas do conhecimento para que conseguir mais rápido ao resultado esperado para solução dos problemas.

Revisão da literatura

Atualmente vive-se em um mundo globalizado, sendo impossível desconhecer o efeito da tecnologia e do uso que se faz desta em todos os campos de conhecimento trazendo novos comportamentos e raciocínios. O mundo virtual está se inserindo no mundo real das crianças e adolescente, desta forma estão sempre próximos ao perigo que a era digital traz para dentro de casa deixando a prática sexual cada vez mais propagada e difundida. Pois,

A Internet se tornou inerente as nossas relações, em proporções inimagináveis, querem sejam elas pessoais ou profissionais. Com isso, no auge da internet um novo tipo de usuário surgiu, crianças e adolescentes ávidos, que aceitaram esses novos desafios das inovações tecnológicas, usada através dos computadores e dispositivos móveis, principalmente para fins de comunicação e trocas de informações. (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Com a nova realidade da internet é possível afirmar que o mundo virtual está modificando os estilos e o relacionamento das crianças e adolescentes, exigindo uma nova forma de lidar com os conteúdos transmitidos a internet se tornou um meio de globalização, uma extensão do que o capitalismo introduziu se tornando uma forma de adquirir mais acesso do que antigamente, incluindo fotos e textos virtuais muitas vezes propagando a sexualidade.

Observa-se que a prática sexual esta cada vez mais propagada e difundida, muitas vezes apresentadas em formas distorcidas de relacionamentos, não importando se isso respeitar o outro, desta forma o domínio do mais forte sob o mais fraco ainda é exercido sob formas diversificadas de poder dentro das diferentes esferas sociais dando pouca importância às crianças e adolescentes e as consequências dos abusos dos adultos sobre eles.

A violência não é uma realidade nova, ele perpassa o tempo, de acordo com Hermann (1998, p. 07): a violência pode ser considerada como um instrumento a serviço da dominação, ou seja, como uma ferramenta para controlar o outro.

A violência sexual contra crianças e adolescentes afeta o desenvolvimento humano em todos os aspectos, e a severidade dos impactos de fatores como o grau de envolvimento entre vítima, a sobreposição de violências, assim como aspectos culturais, sociais e subjetivas. (FLORENTINO, 2015).

Os efeitos psicológicos de um abuso sexual na criança e adolescente podem ser preocupantes e devastadores podendo persistir na vida adulta, o problema é que muitas famílias não acreditam que a violência sexual tenha realmente ocorrido ou estabelece o pacto de silêncio, ocasionando a demora na busca de serviços necessária para o enfrentamento do problema, Ferreira (2015, p. 13) salienta que “em tempos remotos certas práticas sexuais não causavam maiores preocupações por parte da sociedade, o mesmo não ocorre nos dias de hoje”.

Compreender a trajetória da vida das vítimas infantil e juvenil de abuso sexual e sua extensão não é um trabalho fácil, pois é necessário acompanhar as vítimas no decorrer dos anos existindo escassez de trabalhos e estudos longitudinais. Sendo essencial que:

Ao debater as consequências do abuso sexual infanto-juvenil, é necessário considerar algumas particularidades que envolvem a violência praticada, tais como: grau de penetração; acompanhamento de insultos ou violência psicológica; uso de força ou violência física, entre outras brutalidades que, obviamente, são variações que comprometem as conclusões sobre as consequências do abuso sexual (FLORENTINO, 2015, p. 140).

A infância e adolescência são etapas essenciais no ciclo vital dos indivíduos, nesta etapa se desenvolve as capacidades físicas, afetivas e cognitivas sendo necessário para proteção integral, desta forma surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 substituindo o código de Menores de 1979. Antes do ECA não era mencionado ações de proteção infanto-juvenil contra situações de abuso sexual. “Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum”. (BRASIL, 1990).

As pesquisas citam que o dano psíquico relacionado ao abuso sexual das crianças e adolescentes tem relação com a idade em que se tem início o abuso, a duração, violência, diferença de idade, porém é importante citar que não se deve simplesmente julgar as consequências pelo grau de severidade, mas também pelo fato de ser uma violação dentro da lei (MELO ET AL, 2015).

Segundo Pheiffer (2005) as consequências desse tipo de violência na infância e/ou na adolescência podem se apresentar através de sinais e sintomas, como; sintomas decorrentes da lesão psicológica a que essas vítimas são submetidas, tristeza constante, medo exagerado de adultos, comportamento sexual avançado pela idade, masturbação frequente, tiques ou manias e baixo amor-próprio.

Através do conflito psicológico que a criança ou adolescente passam após a violência sexual Summit (1983), cita a síndrome de acomodação do abuso sexual que é a adaptação da criança diante da situação abusiva mantendo o sigilo. Summit (1983) elabora cinco categorias que envolvem a síndrome de acomodação que são: sigilo, desamparo, aprisionamento, revelação tardia e para finalizar a retratação, são conjuntos comportamentais que a vítima desenvolve durante a violência sexual, uma forma de lidar com a experiência traumática, nestes casos muitas vezes a resiliência pode colaborar através ações e intervenções.

De acordo com Junqueira e Deslandes (2002), a resiliência traz um conceito operativo dentro do campo da saúde, especialmente entre a criança e adolescente vítimas de violência sexual, resiliência é um termo proveniente da física e tem relação com a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é desenvolvida quando cessa a tensão da deformação.

A resiliência pode ser desenvolvida através de relações de confiança e de apoio, o foco de atenção na saúde das crianças e adolescentes desloca-se para o *cuidar*, isto é, para o fato de elas serem cuidadas e acreditadas como sujeitos em desenvolvimento. Assim, esse deslocamento aponta para um poder revitalizador da ação cotidiana. Sugere-se a possibilidade de se estabelecer no dia-a-dia a resiliência a partir da ação de diferentes sujeitos, em seus contextos familiares e culturais, desde que haja fundamentalmente uma relação de confiança, respeito e apoio. (JUNQUEIRA; DESLANDES, 232).

As abordagens voltadas para as crianças e adolescentes através da resiliência, traz a tona um elo de confiança e colabora com a promoção em saúde, exercendo um papel ativo no desenvolvimento de superação psicológico sendo o fator primordial da resiliência está na capacidade de lidar com a vítima de violência sexual. (CAMARGO, 2017).

É importante refletir sobre o caminho a percorrer, sobre os problemas psicológicos que estão passando as crianças e adolescente vítimas de violência sexual, por vulnerabilidade tanto social como o emocional, e a prática movendo as barreiras. É importante salientar que,

A reflexão ética é pressuposto para a formação/capacitação e o exercício profissional; é necessária para o desenvolvimento da realidade, face à implicações éticas do agir profissional, aos conflitos éticos presentes no cotidiano profissional, aos impasses diante do modo histórico e críticos presente no cotidiano profissional, aos impasses diante de escolhas de valor, entre outras. (BARROCO, 2004, p. 31).

A ética tão falada do profissional é medida pelo posicionamento diante das dificuldades e ações que serão desenvolvidas e que devem estar sempre articuladas com a competência ligada ao compromisso e principalmente ao silêncio, são ações importantes e devem ser construídas de acordo com as necessidade que forem aparecendo.

É importante o profissional estar sempre preparado para o acolhimento no momento difícil da vida da criança e do adolescente, pois o acolhimento precisa ser respeitado em todos os sentidos, é necessário dar tempo e espaço para as vítimas, para que ela se sinta confortável e confiante diante da nova oportunidade e depois que se sentir confortável, possa falar sobre suas dores e questões ainda não resolvidas.

Resultados e discussão

No presente trabalho, foram analisados treze (13) publicações disponibilizadas nas plataformas sendo quatro (4) da CAPES, seis (6) da SciELO e duas (3) da PEPSIC, abordando o tema Violência Sexual e seus efeitos psicológicos. Ao concluir o mapeamento bibliográfico foi possível realizar um agrupamento das produções com o objetivo de possibilitar algumas considerações iniciais sobre o tema. O cenário obtido está exposto no Quadro 1.

Quadro 1- Síntese do mapeamento bibliográfico.

Resiliência em Crianças e Adolescentes Vítimas de Estresse Precoce e Maus-Tratos na Infância. Camargo et al (2017).	
Objetivo: Caracterizar a resiliência em crianças e adolescentes que sofreram abusos na infância a partir de revisão da literatura científica	Resultados: os abusos na infância têm relação negativa com o desenvolvimento da resiliência e favorável ao surgimento de sintomatologia depressiva e ansiosa. Fatores como o apoio social e familiar apresentam relação positiva com a resiliência.
As Consequências do Abuso Sexual Praticado contra Crianças e Adolescentes Florentino (2015)	
Objetivos: Realizar uma discussão sobre os impactos da violência sexual sobre as crianças e adolescentes	Resultados: No campo da neurologia, existem pesquisas e estudos sustentando hipóteses de que situações de violência e abuso sexual podem acarretar danos temporários ou permanentes na estrutura do cérebro.
Atendimento a Crianças Vítimas de Abuso Sexual: Avaliação de um serviço público Ferreira (2015).	
Objetivos: Avaliar um serviço de saúde destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, tomou-se como objeto de estudo a atenção às situações de abuso sexual	Resultado: tem investido mais intensamente nas questões assistenciais e atento aos deslizes e desvios que ocorrem no dia a dia, embora não consiga transformar muitos “diagnósticos” em ações concretas para resolução dos problemas.
Fatores de Risco e de Proteção na Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual Habigzang et al (2006)	
Objetivo: Fazer o mapeamento de fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual identificados nos processos jurídicos do Ministério Público do Rio Grande do Sul/Brasil por violência sexual, no período entre 1992 e 1998.	Resultados: foram identificados fatores que prejudicaram a atuação das instituições. Estes fatores foram o não cumprimento dos encaminhamentos pelos pais e/ou família, evasão da vítima dos abrigos e fuga do lar, dependência de outras instituições para realizar alguns encaminhamentos, falta de informações da Infância e Juventude, deixando a vítima em situação indefinida na casa de passagem, inexistência de sinais de violência sexual nos exames ginecológicos e do Instituto Médico Legal, falta de acompanhamento do Conselho Tutelar, falta de condições financeiras e psicológicas dos genitores para permanecer com a guarda da vítima falta de comunicação entre as instituições e relatórios confusos.
Resiliência e Maus-Tratos à Criança Junqueira (2003)	
Objetivos: Discutir o conceito de resiliência a partir de uma revisão crítica.	Resultados: A abordagem via resiliência, ao enfocar aspectos interacionais de vínculo e de confiança, traz à tona a singularidade e a delicadeza das relações microssociais de promoção em saúde.
Abuso Sexual na Infância e Adolescência: Perfil das vítimas e agressores em Município do Sul do Brasil Martins e Jorge (2010)	
O objetivo: Descrever as características do abuso sexual de crianças e adolescentes de zero a 14 anos de idade, quanto às características do agressor, da vítima e circunstâncias da violência, a partir dos casos notificados no município de Londrina-PR, no ano de 2006.	Resultado: Quase todos os casos de violência sexual (90,3%) ocasionaram lesão corporal, geralmente, o segmento corpóreo mais afetado foi a pelve (93,1%), seguida pelos casos em que foram afetadas múltiplas regiões (6,9%).

Abuso Sexual e seus Possíveis Efeitos no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Melo et al (2015)	
Objetivos: Abordar os reflexos do abuso sexual no desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente.	Resultados: O abuso sexual configurando-se também em um grave problema de saúde pública. Como um fenômeno complexo e controverso, a violência sexual é, na maioria das vezes, perpetrada por indivíduos que se utilizam de maneira irresponsável de seu papel de cuidadores.
A Construção da Agenda Pública Brasileira de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil Nascimento e Deslandes (2016).	
Objetivos: Analisar a emergência da questão social da violência sexual infantojuvenil como problema público, sua inclusão e permanência na agenda formal das políticas nacionais nas décadas de 1990 e 2000,	Resultados: A importância política de enfrentamento das diversas formas de vitimização da criança e do adolescente, assim política de promoção de direitos básicos e fundamentais, para a construção de ambientes saudáveis e seguros, preventivos das ameaças e situações de violações de direitos
Visão Atual do Abuso Sexual na Infância e Adolescência Pfeiffer (2005).	
Objetivos: Revisar os aspectos peculiares que envolvem o abuso sexual na infância e na adolescência, oferecendo subsídios para o diagnóstico e conduta corretos, salientando suas consequências a curto e longo prazo.	Resultados: O abuso sexual tem um impacto muito grande na saúde física e mental da criança e do adolescente, deixando marcas em seu desenvolvimento, com danos que podem persistir por toda vida. Sua detecção precoce possibilita o tratamento e acompanhamento adequados, com a minimização das sequelas.
Perfil da Violência contra Crianças e Adolescentes Soares (2016)	
Objetivos: Apresentar o perfil da violência sexual contra crianças e adolescentes identificados nos registros do Serviço de Atendimento a Mulher Vítima de Violência Sexual.	Resultados: Os resultados apontaram que 86,1% dos agressores possui vínculo familiar, o abuso é perpetrado no contexto doméstico (46,7%) e na residência do agressor (24,8%), no qual 27,3% dos agressores são o pai e o padrasto, 23,4% o vizinho e 9% tio. Quanto à ocupação da vítima, 90,7% são estudantes, do ensino fundamental (79%), ensino médio (5,6%) e pré-escolar (5,1%), com renda familiar de até um salário mínimo (43,6%).
Violência Sexual no Brasil – Perspectivas e Desafios Souza e Adesse (2005)	
Objetivos: Foi sistematizar o conhecimento acumulado sobre a violência sexual no Brasil, buscando traçar um diagnóstico para subsidiar as ações do Ipas.	Resultados: Apesar dos avanços significativos na área, muitos problemas ainda persistem, tais como: a implantação de serviços de forma administrativa e burocrática, comprometendo a qualidade do mesmo e mascarando o problema; a violência institucional que as mulheres frequentemente sofrem nas DEAMs e nos serviços de saúde; a ausência do recorte de gênero no atendimento e nas políticas públicas; a necessidade de implementação de leis, tratados e convenções dos quais o Brasil é signatário; a necessidade do vínculo de programas a secretarias e da garantia de continuidade dos mesmos; a ausência da violência sexual nos currículos universitários; a demanda por capacitação e sensibilização dos profissionais; a rotatividade dos profissionais em função da ausência de supervisão e de apoio e a falta de articulação de programas e iniciativas que isoladas não constituem políticas públicas.
Uso de Tecnologia Digitais por Crianças e Adolescentes. Potenciais Ameaças em seus inter-relacionamentos Souza e Oliveira (2016).	

Objetivos: Identificar os potenciais riscos existentes nos relacionamentos, formados por meio do aproveitamento do anonimato através da interatividade no ambiente virtual.	Resultados: Os resultados apontam para a importância do reconhecimento da existência dos riscos que crianças e adolescentes estão expostos, a partir de sua identificação,
Abuso sexual e resiliência: enfrentando as adversidades Martins (2011).	
Objetivos: Identificar os potenciais riscos existentes nos relacionamentos, formados por meio do aproveitamento do anonimato através da interatividade no ambiente virtual.	Resultados: Os resultados apontam para a importância do reconhecimento da existência dos riscos que crianças e adolescentes estão expostos, a partir de sua identificação,
Objetivos: Investigar a percepção de jovens mulheres vítima sexualmente sobre as consequências que a violência trouxe para a saúde em relação aos aspectos emocionais, físicos e comportamental, bem como as estratégias de superação dos agravos oriundos da violência e que indicadores elas usaram para afirmar que superaram os efeitos.	Resultados: Foi verificado que as mulheres do grupo extrafamiliar, os efeitos negativos da ocorrência na saúde permaneciam, mesmo após a passagem de um ano ocorrido, dificultando seus relacionamentos sexuais, sociais e familiares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

As informações apresentadas no Quadro 1 apresentam inicialmente o conjunto de produções que compõem o agrupamento, de modo geral, o mapeamento bibliográfico contribui para a efetivação desta pesquisa pelo fato de evidenciar a necessidade de mais estudos científicos que investiguem os efeitos psicológicos da criança e do adolescentes vítimas de violência Sexual.

A experiência do abuso sexual infantojuvenil pode afetar o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, psicológico e sexual, em diferentes formas e intensidade, revelando sintomas como depressão, ansiedade, abusos em drogas e álcool, variando de indivíduo para indivíduo, dependendo dos fatores que estão relacionados a cada vítima, o que pode ocasionar psicopatologias graves que se não forem tratadas podem permanecer durante toda a vida.

Segundo Camargo et al. (2017) as agressões causadas na infância pode deixar marcas profundas por tempo indeterminado causando eventos adversos que geram estresse precoce e podem levar a criança ou adolescente a desenvolver patologias clínicas e alguns transtornos mentais na vida adulta, sendo necessário atendimento psicológico para que o processo de cicatrização.

Diante da problemática exposta Camargo et al. (2017) realizaram uma revisão integrativa da literatura, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais. O tema abordado foi o desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes que sofreram abusos na infância, a conclusão foi que o desenvolvimento da resiliência nas vítimas que sofreram abusos pode atuar como fator protetor.

Nesse sentido, a resiliência pode ser definida como um processo interativo e subjetivo que ocorre em alguns indivíduos os quais têm uma evolução relativamente

boa, mesmo vivenciando fortes estresses ou adversidades. Nesses indivíduos observa-se uma resposta melhor do que em outros indivíduos que sofreram as mesmas experiências, consolidando algum tipo de desenvolvimento (CAMARGO et al., 2017, p. 157).

De acordo com Martins (2011, p. 733), desde a década de 1970, “o conceito de resiliência tem sido estudado pela Psicologia e tem se tornado bastante popular, sendo usado para entender as consequências e a evolução de eventos considerados danosos”, resiliência é um termo utilizado na física, material que consegue se recuperar assim voltar para o seu estado natural depois de uma deformação. Assim,

ao invés de ressaltar a impotência e o sofrimento, a preocupação se voltou para o entendimento da capacidade de resistir às adversidades, bem como sobre a força necessária para a saúde mental se restabelecer após a exposição a riscos. Procurava-se, portanto, compreender melhor a habilidade que algumas pessoas desenvolvem para se reequilibrar frente às adversidades (MARTINS, 2011, p. 733).

Resiliência são processos sociais e psíquicos que abrem perspectivas para o desenvolvimento de uma vida saudável, mesmo que o indivíduo viva em um ambiente pouco sadio, hoje o termo é utilizado pelos psicólogos para fazer referências às pessoas que estão se recuperando de algum trauma. Através da resiliência é possível antecipar problemas ou criar oportunidades para que a criança ou adolescente alcancem alguns propósitos através de três importantes componentes como o antecipar, projetar e executar. (MARTINS, 2011).

Observa-se que os estudos voltados para a resiliência apontam resultados positivos nas vítimas de abuso sexual, sendo necessário apoio psicológico, pois muitas pessoas ainda não são resilientes e necessitam de ajuda para desenvolver essas habilidades, assim ficando mais fortes a cada situação conflitante que irão enfrentar após os impactos do abuso sexual.

As abordagens voltadas para as crianças e adolescentes através da resiliência, traz a tona um elo de confiança e colabora com a promoção em saúde, exercendo um papel ativo no desenvolvimento de superação psicológico sendo o fator primordial da resiliência está na capacidade de lidar com a vítima de violência sexual. (CAMARGO, 2017).

Florentino (2015) realizou uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa-descritiva, com o objetivo de compreender a extensão das consequências do abuso sexual nas crianças e adolescente, cita que existem carências de estudos longitudinais que se proponham a acompanhar as vítimas ao longo dos anos, salientam não ser possível delimitar os efeitos do abuso sexual, pois dependem da experiência de cada vítima, sendo fundamental que o psicólogo ao se deparar com tais casos tenham a sensibilidade e capacidade para enfrentar as situações desafiadoras.

A violência sexual contra crianças e adolescentes afeta o desenvolvimento humano em todos os aspectos, e a severidade dos impactos de fatores como o grau de envolvimento entre vítima, a sobreposição de violências, assim como aspectos culturais, sociais e subjetivas.

De acordo com Florentino (2015), ainda a pouco conhecimento na literatura sobre as consequências deste tipo de violência, “o que se tem sobre as consequências deste tipo de violência, foi construído a partir do relato de algumas pessoas isoladas que procuraram ajuda e a partir dos profissionais e estudiosos que intervíram junto aos mesmos. (FLORENTINO, 2015, p. 140).

Ferreira (2015) realizou uma pesquisa avaliativa do atendimento das vítimas de abuso sexual, pesquisa com cunho qualitativo, de modo a sondar aspectos relevantes sobre o campo social das vítimas de violência sexual. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto de Puecultura e Pediatria Martagão Gesteira, hospital de referência e que desenvolve atividades de assistência e pesquisa relacionada à saúde da criança e do adolescente.

Os efeitos psicológicos de um abuso sexual na criança e adolescente podem ser preocupantes e devastadores podendo persistir na vida adulta, o problema é que muitas famílias não acreditam que a violência sexual tenha realmente ocorrida ou estabelece o pacto de silêncio, ocasionando a demora na busca de serviços necessária para o enfrentamento do problema, Ferreira (2015, p. 13), salienta que “em tempos remotos certas práticas sexuais não causavam maiores preocupações por parte da sociedade, o mesmo não ocorre nos dias de hoje”.

Habigzang et al (2006) optaram pela análise de documentos a partir de processos de casos denunciados de violência sexual que foram ajuizados pela Promotorias Especiais da Infância e na Juventude da cidade de Porto Alegre. O material utilizado foi elaborado pela equipe de pesquisa para coletar informações relacionadas às vítimas de violência sexual, ao agressor, a família e as instituições em cada caso.

Através das pesquisas realizadas por Habigzang et al. (2006) foi possível compreender que as consequências do abuso sexual infantojuvenil incluem transtornos psicológicos do humor, ansiedade, alimentares, hiperatividade entre outros transtornos, a criança ou adolescente facilmente encontram um motivo para se sentirem culpados diante do abuso sexual, sendo essencial ouvir com atenção permitindo que a vítima expresse sua culpa, pois as crianças e adolescentes projetam suas frustrações de forma diferente de um adulto.

Diante deste contexto o psicólogo necessita acolher a vítima de forma incondicional e respeitar a sua dor, mesmo diante de uma diversidade de teorias e tratamentos revertidos para melhorar os efeitos e impactos do abuso sexual, propiciando o enfrentamento das consequências da violência que acabam escondidos

em um corpo deformado sendo necessário buscar modelos de promover a resiliência de forma efetiva através da atuação psicológica.

Para compreender a resiliência Junqueira (2003) optou por um estudo de revisão crítica voltado para o tema, abarcando literatura nacional e internacional, pois em uma perspectiva crítica um discurso pode ser mistificador e apresentar dados da experiência social, a resiliência se configura como reflexão recente e em construção, desta forma o trabalho procurou enfocar os antagonismos, ambiguidade e descensos no interior do debate.

De acordo com Junqueira (2003), a resiliência traz um conceito operativo no campo da saúde, especialmente entre a criança e adolescente vítimas de violência sexual, resiliência é um termo proveniente da física e tem relação com a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é desenvolvida quando cessa a tensão da deformação.

Martins e Jorge (2010) os pesquisadores utilizaram no trabalho um estudo descritivo, de corte transversal em crianças vítimas de abuso sexual, que foram atendidos pelo Conselho Tutelar de Londrina e pelos programas e projetos de atendimento a criança e adolescente vitimizado, incluindo todos os casos notificados no município no ano de 2006, os dados coletados preservaram o anonimato das pessoas envolvidas e o estudo estava em conformidade com a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O trabalho Melo et al. (2015) trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca refletir sobre alguns conceitos sobre o significado da infância e da família ao longo dos anos e também sobre o conceito sobre abuso sexual praticas contra crianças e adolescentes, o pesquisador cita que o perfil e os reflexos no desenvolvimento das vítimas, Melo et al. (2015) procurou dois exemplos de intervenções que apresentam resultados positivos durante a intervenção psicológica.

Nascimento e Deslandes (2016) para fundamentar a pesquisa utilizaram a análise documental, foi realizada a pesquisa em documentos oficiais como leis, portarias, resoluções referentes às políticas de enfrentamento da violência sexual na infância e adolescência.

Pfeiffer (2005) realizou uma revisão da literatura nacional e internacional, utilizando palavras-chave como abuso e violência sexual, citando que muitas crianças e adolescentes não revelam o abuso, somente conseguem falar sobre ele na idade adulta. Diante deste contexto se faz necessária atenção continuada de especialista da saúde física e emocional da criança ou adolescente vítimas de abuso sexual, procurando reestruturar a confiança nas pessoas e a capacidade de lutar pela vida.

Segundo Pfeiffer (2005) as consequências dessa violência na infância e/ou na adolescência podem se apresentar através de sinais e sintomas, como: lesão psicológica a que essas vítimas são submetidas, tristeza constante, medo

exagerado de adultos, comportamento sexual avançado pela idade, masturbação frequente, tiques ou manias e baixo amor-próprio.

Soares (2016), através de uma abordagem qualitativa descritiva o pesquisador utilizou inicialmente o corte transversal, a pesquisa foi realizada no período de 2004 até 2014, realizando uma análise de 700 prontuários. Conforme o levantamento chegou-se aos resultados que têm por finalidade subsidiar ações preventivas e terapêuticas para as situações de violência sexual contra as crianças e adolescentes.

Souza e Adesse (2005) realizaram uma pesquisa bibliográfica com intenção de pesquisar produções discursivas a respeito da temática da violência doméstica de crianças e adolescentes destacando como foco o movimento feminista e intervenções propostas.

Para Souza e Oliveira (2016), através do levantamento bibliográfico, chegaram a conclusão de que à facilidade de se localizar os perfis das crianças e adolescentes nos sites de redes sociais, criando um falso perfil, conhecido também como fake e assim passam a interagir em ambientes frequentado pelo público que deseja facilitando as práticas de pedofilia, foi também observado que nas redes sociais que os criminosos se espalham.

De acordo com Souza e Oliveira (2016) virtual está se inserindo no mundo real das crianças e adolescente, desta forma estão sempre próximos ao perigo que a era digital traz para dentro de casa deixando a prática sexual cada vez mais propagada e difundida, “com isso, no auge da internet um novo tipo de usuário surgiu, crianças e adolescentes ávidos, que aceitaram esses novos desafios das inovações tecnológicas, principalmente para fins de comunicação e trocas de informações. (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

É importante citar a violência sexual está envolvida em vários fatores que vai desde o assédio sexual à exploração sexual, com crescimento e repercussão nas diferentes esferas sociais, as crianças e adolescentes passíveis de passar por diversos tipos de sofrimento.

Diante dos diversos tipos de sofrimento o profissional estar sempre preparado para o acolhimento no momento difícil da vida da criança e do adolescente, pois o acolhimento precisa ser respeitado em todos os sentidos, sendo necessário dar tempo e espaço para as vítimas, para que ela se sinta confortável e confiante diante da nova oportunidade e depois que se sentir confortável, possa falar sobre suas dores e questões ainda não resolvidas.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho foi abordada a violência sexual da criança e do adolescente e parte do estatuto que serve para proteção da criança diante da

vulnerabilidade em que muitas vezes se encontra, o estatuto é uma conquista desde 1990, e foi o marco importante que serve para assegurar o direito infantojuvenil.

Durante todo o trajeto foi feita uma pesquisa bibliográfica para se chegar a reflexão sobre a contribuição da psicologia para enfrentar os efeitos que a violência sexual pode acarretar no desenvolvimento da criança e do adolescente, essa violência muitas vezes corre dentro de seus próprios lares e o profissional através do uso de metodologias ativas terá a capacidade de conquistar a confiança da criança e do adolescente inserindo com segurança novamente na sociedade.

Este percurso do profissional diante da violência sexual permite afirmar que é necessária uma pesquisa e excelência em todo o processo de trabalho, este profissional deve ser o protagonista que irá promover a cidadania para a criança e adolescente contribuindo para que os direitos das vítimas e promovendo a superação de todos os danos que a violência tenha causado.

Referência

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Código de Ética do/a Assistente Social comentado. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, (organizador). São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 Set.2020.

CAMARGO, Isabela Masucci de Lima et al . Resiliência em crianças e adolescentes vítimas de estresse precoce e maus-tratos na infância. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.), Ribeirão Preto , v. 13, n. 3, p. 156-166, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762017000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2020.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 27, n. 2, p. 139-144, 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000200139&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

FONTES, Luiz Felipe Campos; CONCEICAO, Otavio Canozzi; MACHADO, Sthefano. Violência sexual na adolescência, perfil da vítima e impactos sobre a saúde mental. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 22, n. 9, p. 2919-2928. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902919&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 Nov. 2020

FERREIRA, Ana Lúcia. Atendimento a Crianças Vítimas de Abuso Sexual: Avaliação de um serviço público. 2015. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/4419/2/139.pdf>>. Acesso em: 20 Jul. 2020.

HABIGZANG, Luísa F. et al. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 de Ago. 2020.

HERMANN, Leda Maria. Os juizados especiais criminais e a violência doméstica: a dor que a lei esqueceu. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado em Direito.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csp/2003.v19n1/227-235/>>. Acesso em: 25 Set.2020.

KRUG EG et al., eds. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Geneva, World Health Organization, 2002.

MARTINS, Christine Baccaratde Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. Abuso sexual na infância e na adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 19, n. 2, p. 246-255,

2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0707201000200005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15 Mai. 2020.

MARTINS, Rosimeire de Carvalho. Abuso sexual e resiliência: enfrentando as adversidades. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 727-750, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 Nov. 2020.

MELO, Taciana Feitosa de et al. Abuso Sexual e seus Possíveis Efeitos no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/abuso-sexual-e-seus-possiveis-efeitos-no-desenvolvimento-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 22 Set. 2020.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do; DESLANDES, Suely Ferreira. A construção da agenda pública brasileira de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. *Physis*, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312016000401171&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Set. 2020.

PFEIFFER, Luci; SALVAGNI, EdilaPizzato. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de pediatria*, v. 81, n. 5, p. s197-s204, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15 Ago. 2020.

SOARES, Elaine Maria. Perfil da violência contra crianças e adolescentes. *Revista Interdisciplinar*, v. 9, n. 1, p. 87-96. Jan. Fev. Mar. 2016. Disponível em: <https://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinter/article/view/754/pdf_288>. Acesso em 15 Ago. 2020>. Disponível em: 15 Ago. 2020.

SOUZA, Cecília de Mello; ADESSE, Leila. Violência Sexual no Brasil – Perspectivas e Desafios. 2005. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/documento/violencia-sexual-no-brasil-perspectivas-e-desafios>>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

SOUZA, Dercia Antunes; OLIVEIRA Joyce Alessandra de Moraes. Uso de Tecnologias Digitais por Crianças e Adolescentes: Potenciais Ameaças em seus relacionamentos. 2016. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/952473.pdf>>. Acesso em: 15 Set. 2020.

SUMMIT, Rogger. The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse & Neglect*. 1983.

A MEDIAÇÃO ESPECÍFICA DA DIREÇÃO ESCOLAR NA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Alexandra da Costa Figueira¹

Introdução

A história do meu tema “A Mediação Específica da Direção Escolar na Relação Escola-Comunidade: um estudo de caso” teve origem no curso de Pesquisa e Prática Pedagógica V da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – FEUFF/Niterói, R.J. A professora responsável pelo Componente Curricular na época (Setembro de 1997) propôs a cada aluna do curso que buscasse um espaço de pesquisa para o início de um trabalho de observação, de estranhamento do cotidiano e, aliado a isto, que cada uma mantivesse seu próprio diário de campo para futuros estudos, análises, reflexões e discussões. Foi partindo dos meus registros sistemáticos de campo (resultado de minhas primeiras observações durante a fase de pesquisa exploratória) que cheguei ao tema do referido estudo, propriamente dito.

Considero de suma importância o estudo sobre a respectiva temática, porque o trabalho da direção escolar vem sendo duramente criticado pelos profissionais da educação. A figura do diretor nos últimos tempos está cada vez mais

¹ é professora das séries iniciais, já lecionou como professora em escola da Rede Privada de Ensino na cidade de Maricá, Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação da UFF- FEUFF- Niterói, Especialista em Gestão e Planejamento Educacional pela Universidade Cândido Mendes – UCAM – Rio de Janeiro, atua na carreira do magistério há 22 anos, sendo que desse tempo, 14 anos exercendo a função de orientadora educacional na escola municipal Alfredo Nicolau da Silva Junior. Psicanalista Clínica pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa Brasileira – SPOB - Niterói, no atual momento cursando Análise Didática também na SPOB – Niterói. Realizou estágio voluntário em consultório particular de psicologia com cinco pacientes pilotos utilizando a abordagem da “Associação Livre de Ideias”, “Psicoterapia Breve Psicanalítica”, “Terapia Cognitiva Comportamental” – TCC, público alvo: adolescentes e senhores. Demandas: diversas, sempre com o foco na sexualidade, procurando compreender cada paciente por essa perspectiva. Duração do estágio clínico: um ano e dois meses. Atuou como Monitora da Disciplina de Análise de Dados e Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UFF - FEUFF tendo sido supervisionada pelo professor e sociólogo Jorge Najjar. Principais atividades desse período: estágio docente na Faculdade de Educação da UFF e Pesquisa. Realizou pesquisa voluntária na Comunidade Risca-Faca no Bairro de Inoã/3º Distrito, Maricá - RJ quando cursou o curso de Pedagogia na UFF, tendo sido supervisionada e orientada pela professora e antropóloga Lygia Segala. Duração da pesquisa: quatro anos de pesquisa de campo e registros etnográficos em diário de campo. Coordenou cursos na área de Educação para a Universidade Aberta do Brasil.

equiparada à imagem do tirano, do repressor, do intelectual autoritário e conservador, à figura do inquisidor, de um mero tecnoburocrata no trabalho administrativo da escola. Ao invés do diretor desempenhar o papel de autoridade na escola, ele acaba por se confundir e se perder em seu poder refletindo em seu trabalho essa imagem autoritária, daquele que só impõe ordens aos seus dirigidos para serem obedecidas. Na verdade, a direção apenas faz refletir no interior do espaço escolar uma hierarquia de poderes que é fruto de um poder maior, ou seja, o poder do Estado. A escola hoje nada mais é do que o reflexo de uma sociedade capitalista, injusta, estratificada e selada por relações hierárquicas de força e de poder. Gostaria de citar dois exemplos que expressam essa característica do trabalho administrativo da escola. O primeiro deles foi enquanto observadora do espaço de pesquisa (uma escola pública) que optei para realizar o meu estudo, onde pude perceber o quanto o trabalho da direção era mal visto desvalorizado, desacreditado por parte dos demais profissionais da escola e ainda, o quanto a direção causava um sentimento de medo às pessoas. Esse temor era uma característica muito visível. Quanto ao segundo exemplo, trata-se de outra experiência que tive; dessa vez não só como observadora, mas também como professora de uma escola particular. Passei por muitas dificuldades durante o tempo que permaneci na instituição. Um dos principais motivos foi exatamente a forma de relacionamento da direção com os demais profissionais da escola. As relações de poder se objetivavam em posições sociais subordinadas, muito bem marcadas. A direção sempre distante, no topo da hierarquia, cumprindo sua função de mandante e agindo com muita frieza, sem qualquer possibilidade de reciprocidade horizontalizada.

Quanto à metodologia de trabalho, optei por utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa de tipo etnográfica.

"A abordagem qualitativa de pesquisa não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. É o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que levem em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária." (ANDRÉ, Marli. 1995).²

Nesse estudo do cotidiano escolar utilizei técnicas de observação participante, entrevistas, conversas informais, depoimentos e registros no diário de campo. Fiz coleta de dados sobre a história do local e da escola. Utilizei diferentes fontes de consulta tais como: livros, textos, os registros do diário de campo,

² André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. pp. 15-26.

Resoluções, artigo e reportagens de jornais da cidade e o Estatuto da Associação de Apoio à Escola do CIEP fundada no ano de 1995. Fiz o estudo de caso da unidade escolar relacionando a mesma com a comunidade, levando em consideração todos os aspectos relevantes para a temática em questão.

A representação do diretor

“No CIEP, a autoridade máxima é o diretor-geral, a quem cabe à responsabilidade última por todas as atividades que aí se desenvolvem [...] Como assessor do diretor-geral, existe a figura do diretor-adjunto, que o substitui em suas faltas e impedimentos bem como divide com ele as atribuições em termos administrativos, pedagógicos e de relacionamento externo da direção da escola.” [...] ³.

Tomando como exemplo o espaço escolhido por mim para a realização de minha pesquisa, o CIEP 391 em Inoã, foi possível perceber, através de minhas observações, dos comentários e entrevistas informais com os profissionais da escola que, na prática do dia-a-dia, quem representava a autoridade máxima na escola era a diretora-adjunta. O próprio diretor-geral “abria mão” dessa responsabilidade que é conferida a ele por lei e delegava à sua assessora, devido a sua quase total ausência na escola.

De acordo com o Regimento das escolas da Rede Pública do Estado que não fazem parte da proposta de regime de tempo integral, compete ao diretor-adjunto “substituir o diretor nos seus afastamentos, faltas eventuais ou períodos de impedimento.”⁴.

A esse respeito, havia em torno dos funcionários da escola certo descrédito em relação à figura do diretor por ser muito ausente na escola. Havia certa cobrança e crítica por parte das professoras com relação a isso: “- O diretor nunca se encontra aqui”. Diziam que era descaso, falta de interesse e envolvimento da parte dele com a escola e que por esta razão, ele deixava tudo mesmo a cargo da diretora-adjunta.

A questão da autoridade máxima: o poder de representação

O que se espera de uma direção escolar, é que ela deva representar o corpo de funcionários exercendo sua autoridade para o bom funcionamento da instituição como espaço de ação coletiva e não de autoritarismo e conservadorismo. Ocorre com muita frequência e facilidade este tipo de confusão entre pessoas/profissionais que ocupam cargos de poder, por considerar que a autoridade e o próprio poder que o cargo lhes delega, lhes dá esse direito de “abusar” desse poder

³ Vitor Henrique Paro... [et al.], 1988. Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, item 5. Administração escolar, pp. 55-56.

⁴ Regimento das Unidades Escolares da Rede pública Estadual de Ensino. Imprensa Oficial – R.J. 1994. Título II. Da Administração escolar. Seção I. Da Direção. Art. 9º. Inciso III.

tornando-as autoritárias, conservadoras, burocráticas, tiranas, abusivas e assediadoras nos cargos de chefia. Esse tipo de característica predominava muito no espaço de pesquisa que escolhi para realizar o referido estudo; pois, foram frequentes os reclamos de professoras e funcionários da escola com relação a essa postura “autoritária”, “repressora”, “prepotente”, “ditadora”, “controladora”, “poderosa” e “vigilante” que a direção escolar representava no espaço. Comparavam a escola a um quartel devido à similaridade que o regime disciplinar da escola tinha com o regime de caserna, calçado na ordem hierárquica e nas instruções tuteladas.

Durante o período que permaneci no local, pude perceber que as professoras reivindicavam uma liberdade que a escola no início do projeto “pregava”, mas que no dia-a-dia do trabalho administrativo a direção “tomava” delas. Tornava-se nítida a contradição entre a proposta teórica, o que era pregado sobre regime democrático e o regime autoritário de funcionamento que a escola deixava transparecer de fato, na prática.

Sobre este perfil traçado em relação à direção escolar, pude notar que esta característica autoritária e repressora não era restrita apenas ao espaço de pesquisa que optei por realizar o referido estudo: CIEP 391. Ao conversar com professoras de outros CIEPs como, por exemplo: um CIEP do município de São Gonçalo, outro CIEP do município de Maricá, que fica no centro da cidade, no 1º Distrito e também, por meio de leituras com relatos de experiências de um CIEP da cidade do Rio de Janeiro, pude concluir que era comum em quase todas as falas e relatos este mesmo perfil autoritário e conservador da direção escolar. Percebi que por trás desta proposta de “escola aberta” e democrática, existia um controle altamente rigoroso por parte da Secretaria Extraordinária (que enviava fiscais no início do Projeto para os CIEPs) a ponto de deixar as professoras traumatizadas ⁵ com tanta cobrança. Atualmente não existe mais a Secretaria Extraordinária, mesmo assim, de acordo com a fala de uma professora de um CIEP do município de São Gonçalo, alguns CIEPs ainda preservam essa postura rígida, que teve início com a Secretaria Extraordinária, um dos órgãos envolvidos no Projeto CIEPs.

⁵ - Lembro-me de uma passagem que registrei no meu diário de campo, quando cheguei à escola no meu 1º dia de visita, ao ter sido confundida por uma dessas fiscais da Secretaria Extraordinária. Este tipo de comparação me causou um pouco de espanto quando uma professora me concebeu dessa forma. Eu não tinha perfil para este tipo de coisa. Mas como eu era uma pessoa nova chegando ao local pela primeira vez, visitando a escola e esta professora já devia ficar de “prontidão” devido a este trauma da fiscalização, ela acabou me associando a alguém desse antigo setor. Embora eu tentasse explicar a ela que eu estava no local para fazer uma pesquisa, ela insistia que eu devia relatar todas as reclamações que ela havia feito na Secretaria Extraordinária. Ela “despejava” “n” reclamações da escola e imaginava que eu estivesse ali com essa intenção mesmo: de fiscalizar, e continuava insistindo: “- que eu devia denunciar tudo!”.

5 - FIGUEIRA, Dirce da Costa. *Gestão Democrática na Escola: uma tarefa difícil*. Diretrizes, Maricá. Ano I, nº 2, Maio/2000, p. 8.

Com o intuito de agregar mais conhecimento, esclarecimentos e enriquecer o meu estudo, realizei a leitura do artigo: “Gestão Democrática na Escola: uma tarefa difícil” e após leitura do mesmo pude discorrer sobre as seguintes indagações:

O texto permitiu-me levantar quatro pontos indissociáveis entre si: a democracia, o intelectual, a sociedade/escola e o discurso/ação.

Falar sobre gestão democrática na escola é conhecer a existência do exercício democrático neste ambiente ou a preparação deste exercício?

O que entendo por gestão senão, a própria administração de algo, neste aspecto, a efetiva aplicação da democracia na escola?

Se nego a questão acima, entendo que não há democracia em tal espaço (não me refiro a meros gestos esparsos que lembrem democracia, e sim, no sentido pleno deste termo).

Se ao contrário, então, tenho consciência de que estou em um espaço onde a democracia ocorre. Entretanto, se a democracia ocorre na escola qual é a real necessidade da gestão da mesma? Sim, porque onde há democracia, há distribuição equitativa de poder e, por conseguinte, controle da autoridade.

Só vejo um motivo para a gestão: evitar a tirania no ambiente escolar. Evitar o surgimento de um poder ditatorial, um poder que não conceba espaço para diálogos e acordos nesse ambiente, pois, vivemos numa situação dita “democrática”, mas não vivemos uma real democracia.

Quem é o intelectual mencionado pela autora?

O intelectual é um agente que na escola irá garantir a aplicação, manutenção e o estímulo da democracia. Este agente pode ser um pai de aluno, um auxiliar de escola, um professor ou diretor imbuído da missão de levar este princípio democrático também, para fora dos muros da escola.

Se quisermos mudar a sociedade ou começarmos a fazer alguma diferença neste par sociedade/escola temos, como intelectuais ou agentes, que repensar os vícios de nossa sociedade, questioná-los, vencê-los, expô-los, torná-los claros e estimular na geração presente um movimento questionador, crítico e construtivo no seio da escola, para que possa ganhar o que há para além dos muros da mesma.

Não podemos esquecer que para tal empreendimento, discurso e ação devem ser complementares. Se não acontecer isto, estamos ainda muito longe da democracia de fato.

O trabalho pedagógico da equipe de direção no cotidiano escolar

Com a implantação do Projeto CIEPs, as equipes de direção dos CIEPs recebiam treinamentos fornecidos pela Coordenação do IIº Programa Especial de Educação (2º P.E.E.), incluindo também, as reuniões periódicas que eram

realizadas com o objetivo de discutirem o trabalho de ação pedagógica das equipes de direção.

Destacam-se a seguir as seguintes funções da direção escolar:

[...] “administrar a escola compartilhando decisões e fortalecendo as relações democráticas e solidárias de todo o coletivo; ampliar essa integração articulando-se com a comunidade para dinamizar toda influência cultural, social e política que a caracteriza; implementar a proposta pedagógica e buscar condições para o bom funcionamento da Unidade, promovendo, desta forma, a concretização de uma escola voltada para a alegria, onde a criança se sinta importante e valorizada, além de aprender seus direitos e participar integralmente na construção de seus conhecimentos. [...] a dimensão político-social

da administração escolar; a articulação da direção com a comunidade no sentido de promover a integração desta com as ações administrativas; a administração voltada para a implementação da proposta pedagógica e a importância da administração nas relações interpessoais que se estabelecem na escola.”⁶

As atribuições do diretor

O Regimento Interno do Livro dos CIEPs estabelece que:

“A Direção, representada por um Diretor-Geral, é responsável por todo o processo de planejamento, coordenação, supervisão e avaliação da ação educativa, cultural e comunitária desenvolvida pelo CIEP, competindo-lhe cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino e as normas emanadas dos órgãos próprios do sistema. (Art. 6º)

O Diretor-Geral é igualmente responsável pelas atividades administrativas que respaldam o projeto pedagógico da unidade escolar. (Parágrafo Único)

A Direção-Geral caberá sempre a um educador de comprovada capacidade pedagógica e administrativa. (Art.7º) O Diretor-Geral é diretamente assessorado e auxiliado em suas funções pelos seguintes elementos integrantes da equipe de direção.

I- Diretor-adjunto

II- Coordenador de Turno

III- Equipe Interdisciplinar (Art. 8º)

Os Diretores-Adjuntos serão nomeados pela autoridade competente por indicação do Diretor-Geral do CIEP. (Art. 9º)

⁶ - Informações obtidas através da Apostila elaborada pela Coordenação da Fundação de Apoio a Escola Pública para orientar os candidatos ao concurso para o Magistério dos CIEPs. Título: CIEP – Uma Revolução Educacional. Governador do Estado do Rio de Janeiro: Leonel de Moura Brizola. Coordenador Pedagógico do IIº Programa Especial de Educação: Darcy Ribeiro. Secretário Extraordinário de Programas Especiais: Carlos Roberto Siqueira de Castro. Subsecretária Extraordinária de Programas Especiais: Tatiana Chagas Memória. Secretário de Educação: Noel de Carvalho Neto. Presidente da Fundação de Apoio a Escola Pública: Sérgio Pereira da Silva. Editora Degrau Cultural (em convênio com a Empresa Jornalística Folha Dirigida). Item consultado do material Pedagógico: As Equipes de Direção, pp. 147-148.

Os Coordenadores de Turno serão escolhidos pelo Diretor-Geral. (Art.10º)”⁷.

Regimento escolar

O CIEP, apesar de ser uma escola que pertence à Rede Estadual de ensino, elaborou o seu próprio Regimento Escolar. Trata-se de um projeto distinto desde sua implementação. As demais escolas da Rede Pública Estadual também possuem um Regimento Escolar específico. O fato, é que ambos os Regimentos formularam quase que as mesmas atribuições de diretores, sendo que o Regimento Interno do CIEP discorre sobre essas atribuições de uma forma mais sucinta e o Regimento das demais unidades de ensino do Estado é um pouco mais detalhado, especificando em separado as funções do Diretor-Geral e do Diretor-Adjunto. Mesmo existindo dois tipos distintos de Regimentos Escolares, os CIEPs, hoje, estão seguindo o Regimento das demais escolas da Rede Pública do Estado que não funcionam em regime de tempo integral. Os CIEPs equiparam-se as demais escolas da Rede Estadual de Ensino, pois o seu antigo programa de governo, sua proposta Político Pedagógico inicial perdeu a sua “força”. Com as mudanças de governo e outros interesses políticos que entraram em “jogo”, o Projeto CIEP sofreu toda uma modificação ao longo desse tempo, como a mudança do regime de tempo integral, por exemplo; que era uma de suas principais características. É importante dizer que estas modificações referem-se ao Regimento Escolar do CIEP como um todo e não apenas no que diz respeito ao aspecto administração escolar.

Eleições para o cargo de diretor

“O diretor ocupa um cargo de confiança para o qual é recrutado a partir de convite e apresentação de currículo. O pré-requisito exigido é que seja professor concursado da rede (estadual ou municipal). Não se exige formação específica de Pedagogia nem de Administração Escolar.” [...] ⁸.

Com a implantação do Projeto CIEPs, era a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais e a Coordenação Pedagógica do IIº Programa Especial de Educação que nomeavam o diretor-geral do CIEP. Quanto ao diretor-adjunto, este era nomeado por estes mesmos estabelecimentos através de indicação do diretor-geral.⁹ Ocorre que com o passar do tempo, a proposta inicial do governo foi extinta, fazendo com que deixassem de existir a Secretaria Extraordinária de

⁷ - RIBEIRO, Darcy. (1986). O Livro dos CIEPs. Regimento Interno do CIEP. Título II, Da Administração Escolar. Cap. II, Da Direção. Rio de Janeiro: Bloch Editores- S.A. Pág. 142-143.

⁸ - Vitor Henrique Paro... [et al.] 1988. Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público. S.P. Cortez: Autores Associados; item 5. Administração escolar; p. 56.

⁹ - A nomeação dos diretores de escola (Geral e Adjunto) feita pela Secretaria Estadual de Educação consta no Regimento das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino e no Regimento Interno dos CIEPs também.

Programas Especiais e a Coordenação Pedagógica do IIº Programa Especial de Educação, ficando sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação o destino dos cargos dos diretores geral e adjuntos.¹⁰

Cargo de diretor: processo de escolha e tempo de mandato

No espaço de pesquisa que optei para a realização de meu trabalho: CIEP 391, o processo de escolha para o cargo de Diretor ocorre através de eleições de dois em dois anos. O mesmo acontece com as demais escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Também existem outras formas de escolha para o cargo de direção. Podem ser por meio de concursos, nomeação ou indicação. A grande discussão em torno dessas formas de ocupação é exatamente sobre qual delas é a melhor, mais justa ou democrática.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (desde que houve a extinção da proposta do Projeto CIEPs) organiza ao final de cada dois anos uma Nova Resolução para eleições de diretores, levando cada escola a mobilizarem-se durante todo o processo eleitoral, no que diz respeito à montagem de chapas, programas e propostas de Gestão para a escola etc. No momento do voto é permitida a participação de pais, alunos, funcionários da escola, professores e comunidade de um modo geral.¹¹ Percebe-se assim que o processo de escolha para o cargo de direção em uma escola por meio de eleição pode proporcionar maior oportunidade de participação direta e ativa da comunidade, isto se a mesma possuir consciência da sua participação nesse processo.

O processo eleitoral no espaço de pesquisa que escolhi para realizar meu estudo:

O processo eleitoral no CIEP 391 ocorreu no período de 14.10.1998 a 19.12.1998, assim como em todos os outros CIEPs do Rio de Janeiro e também nas demais escolas da Secretaria de Estado de Educação.¹² Em cada uma dessas escolas, todo o processo eleitoral compreendeu um período de um pouco mais de dois meses. No CIEP 391 não houve chapas concorrentes. A chapa foi montada com os mesmos diretores (Geral e Adjunto) da gestão anterior. Quando ocorre uma

¹⁰ - Como no início do projeto o cargo de diretor era através de convite, o interessado em administrar o CIEP (durante a entrevista pela qual passava) devia demonstrar afinidade com a proposta pedagógica da escola; ou seja; interesse e compactuar com a ideia. Mas se estavam apenas iniciando a proposta, como exigir que para ser diretor de CIEP, o mesmo deveria estar familiarizado, dominando ou identificando-se com a proposta? Talvez, isso poderia fazer parte de um processo que se daria no dia-a-dia do trabalho administrativo, com a prática e não apenas, de um simples momento para o outro.

¹¹ - Informações obtidas após leitura das Resoluções da Secretaria Estadual de Educação nº 2.155 de 07 de outubro de 1998 e nº 2.156 de 09 de Outubro de 1998.

¹² - Informação adquirida através da Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 2.157 de 09 de Outubro de 1998. Art. 1º.

eleição com chapa única, para que esta permaneça na direção é preciso que esta chapa consiga atingir uma quota mínima de votos. No caso em específico do espaço de pesquisa que optei para a realização de meu trabalho, os diretores quase perderam esse direito de permanecer no cargo se não fosse por um voto que os ajudaram a totalizar essa quota mínima exigida pela porcentagem na Resolução da S.E.E. Passado todo esse processo, a chapa vencedora, seja ela única ou concorrente é nomeada pela Secretaria de Estado de Educação com publicação posterior em Diário Oficial com um período de validade de dois anos de gestão.

As esferas autorizadas de negociação entre os diretores

Existem três fontes de poder com as quais o diretor estabelece seus contatos, suas relações ou negociações. A primeira delas é a sociedade. Uma direção escolar deve sempre uma prestação de contas à sociedade, ou pelo menos deveria prestar se assim não o faz. Se um cidadão paga os seus impostos, consequentemente possui por dever ou direito cobrar e exigir um bom ensino, uma boa escola para os seus filhos, isso é nada mais e nada menos que o básico, o mínimo. Quando isso não ocorre, a relação entre a direção e a sociedade se rompe e daí nasce os conflitos, as relações tensas de poder, as greves e reivindicações por melhores salários e condições no ensino.

Uma segunda fonte de poder seria o colégio eleitoral que elege um diretor de escola pública (neste caso, porém, só quando a forma de escolha para cargo de diretores for realizada por meio de eleição). Para esta segunda fonte de poder, o diretor deverá prestar contas para quem o elegeu. Fazem parte desta categoria: os funcionários da escola, os alunos, professores, representantes da comunidade e as organizações comunitárias. Sendo assim, essas pessoas têm o poder de concordar ou não, em deixar que o diretor permaneça no cargo durante sua gestão se este não estiver correspondendo aos anseios do grupo que o elegeu.

A terceira fonte de poder é a Secretaria de Estado ou Municipal de Educação, uma fonte de poder já constituída, pois, é ela quem nomeia o diretor eleito quando o processo é por via de eleição ou quando também quando é por via de indicação. As Secretarias de Educação são consideradas uma fonte de poder tradicional. Nestas negociações entre direção escolar e estas três fontes básicas de poder, ainda existem duas outras fontes de poder, também consideradas tradicionais que estabelecem relações com o diretor, são elas: a própria entidade de classe do diretor e o sindicato.¹³

¹³ - Informações adquiridas após leitura e reflexão do texto de GÓES, Moacyr de. (1992)

“A função social do diretor de escola pública eleito pelo voto direto” in Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE), Brasília, V.8, nº 1, pp. 85-100, Jan/Jul 1992.
14- PRESIDENTE do PSDB-RJ Luiz Paulo Correa da Rocha visita Maricá. Jornal de Maricá, Maricá. Ano XLII, nº 09, Abril de 1998, p. 10.

A escola representada pelo diretor constitui um espaço político e de poder, como bem pude conferir em algumas matérias de jornais do município na ocasião desse estudo/trabalho.

Em uma das reportagens desses meios de comunicação impressos da cidade havia uma matéria onde mencionava a visita do vice-governador do Rio de Janeiro na época a cidade de Maricá, acompanhado de secretários (sua comitiva). Foi recepcionado por políticos e representantes do Executivo e do Legislativo local. O CIEP de Inoã, representado pelo seu diretor, foi o espaço onde se reuniram políticos e comunidade para discussões dos problemas locais e consequentes reivindicações.

Há que se dizer que, ainda que as intenções das partes (políticos, comunidade e escola) não sejam comuns, verifica-se a relação entre os mesmos. A visita do vice-governador ocorreu em 1998, ano de eleição em que este foi candidato a governador do Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião estava presente também um vereador que era um líder político na comunidade “Risca-Faca” (Inoã/3º Distrito), onde as carências da população e do local davam e ainda dão subsídios para promessas de campanha. A comunidade, que vive as dificuldades do dia-a-dia aproveitou esse momento para exprimir seus anseios, na crença de que seriam atendidos. O diretor da escola representou a mediação desse embate e a escola se constituiu no espaço de lutas ideológicas e contra ideológicas.

Formação acadêmica dos diretores do CIEP 391

O Diretor-Geral era formado em Letras e Pedagogia e a Diretora Adjunta era formada em Estudos Sociais. Ambos pertenciam à Rede Estadual de Ensino, eram professores concursados. Esta foi à primeira eleição para o cargo de direção que ambos tiveram que se submeter, porque desde o início do projeto eles haviam sido indicados para administrar a escola; ou seja; por meio de convite e nomeação.

A Direção e as Associações e/ou os Conselhos Escolares

O CIEP 391 possui uma Associação de Apoio à Escola (A.A.E.) fundada em 14 de Julho de 1995. Seu Estatuto ou Lei orgânica que rege a Associação foi registrado no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas sob o nº 218, livro A-2, folhas 186 v/ 187 e cadastrada no Ministério da Fazenda CGC 00.924.463/0001-40. Esta Associação de Apoio à Escola é composta por uma Diretoria Executiva e por um Conselho Fiscal. Compõem a Diretoria Executiva:

O Presidente: Diretor-Geral da escola

Vice-Presidente: uma Professora

1º Tesoureiro: Diretora-Adjunta

2º Tesoureiro: outra Professora da escola

1º Secretário: uma Professora Orientadora

2º Secretário: não consta no Estatuto.

Fazem parte do Conselho Fiscal:

Uma Servente da escola

Uma Coordenadora

Um Professor

Uma mãe de aluno

Um aluno

Um pai de aluno.

Teor do Documento

O Estatuto da Associação de apoio à Escola “CIEP 391 Prof. Robson Mendonça Lôu” é composto por 10 capítulos, consta da Denominação, Sede, Foro e Ano Fiscal. É uma Sociedade Civil com personalidade Jurídica, sem fins lucrativos... Art. 1º, cap. I. Consta da finalidade e objetivos, tendo por finalidade e principal objetivo a integração comunitária Art. 3º, cap. II. Dispõe dos direitos e deveres dos associados, fala dos órgãos de administração, da assembleia geral, da Constituição e as atribuições do conselho Fiscal e da Diretoria Executiva, os recursos da Associação de Apoio à Escola, as eleições e finalmente, as disposições gerais e transitórias.

Conselho escolar

“O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio do Conselho, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.”¹⁴

As Associações, Conselhos escolares, Conselhos Comunitários, Conselho diretor etc. existem como uma forma de proporcionar uma maior e melhor integração entre todas as partes envolvidas com os problemas e interesses da escola. Foram entidades criadas com o intuito de servirem como “ponte” entre a escola e a comunidade. Proporcionam uma melhor visualização da realidade escolar e comunitária. O principal objetivo dessas associações é distribuir as atribuições e os poderes de cada associado do grupo que representa uma categoria em específico da sociedade para que cada membro, através de sua representatividade tenha voz e vez na escola e posteriormente, na sociedade. É através dos esclarecimentos, que estes grupos podem proporcionar mais oportunidades ao cidadão, o exercício da

¹⁴ - CISEKI, Ângela Antunes (1998) “Conselhos de Escola: Coletivos Instituintes da Escola cidadã” in Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto Político-Pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED. Pág. 49.

cidadania e o despertar de uma consciência crítica para tomadas de decisões e posicionamento político.

Considerações finais

A experiência que adquiri ao realizar este trabalho foi sem dúvida nenhuma de grande valia para mim, enquanto pessoa, estudante, profissional e pesquisadora iniciante. Não restam dúvidas de que nenhuma pesquisa tem a pretensão de se esgotar por si mesma, de se dar por encerrada, portanto, este trabalho não é uma exceção. Assim que iniciei meu trabalho de campo coletando dados na escola e na comunidade, procurei, dentro dos meus limites, adquirir uma postura que foi muito bem pensada por Bertold Brecht:

“Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca
Isso é natural:
Sob o familiar,
Descubram o insólito
Sob o cotidiano, desvelem
O inexplicável.
Que tudo o que é considerado habitual
Provoque inquietação.
Na regra, descubram o abuso,
E sempre que o abuso for encontrado,
Encontrem o remédio”.

Essa pesquisa do cotidiano escolar e também da vida e da história do bairro pôde me proporcionar uma melhor visibilidade e conhecimento da realidade a qual estava me inserindo. Pouco a pouco fui tomando consciência do quanto eram importantes os registros dos fatos e acontecimentos, “tecer redes” de relações nos dois espaços (escola-comunidade) e compreender que antes de investigar o papel mediador da direção escolar nestes dois planos, eu também estava cumprindo uma função mediadora nessa história enquanto pesquisadora iniciante. Nesse processo da pesquisa pude concluir que é de crucial importância à proximidade do pesquisador com seu objeto de estudo, que são de grande valia as técnicas de pesquisa participante, as entrevistas, as fontes resgatadas nos dois espaços e o confronto simultâneo com estes dois movimentos durante a pesquisa: a familiaridade e o estranhamento.

Assim que comecei a frequentar a escola tive que me deparar com muitos obstáculos, haja vista a dificuldade que “uma pessoa de fora” possui para adentrar num ambiente que não é o seu de costume. Em meio a essas provações tão comuns

à maioria dos pesquisadores fui adquirindo noção e consciência do espaço físico e social da escola. Compreendi a importância do contexto histórico e social da identidade escolar, o quanto a escola adquire sentido quando se busca suas raízes.

Voltando-me mais específica e exclusivamente para o tópico do meu objeto de estudo: o perfil da direção escolar pude compreender, após ter realizado este trabalho que o diretor assume um papel centralizador. Isto está explícito no Regimento Interno do Livro dos CIEPs, uma das fontes consultadas. O diretor assume essa postura de representação máxima na escola porque este é o papel que lhe cabe, este é o poder que lhe delegam. Cabe a Direção escolar do CIEP implementar a proposta pedagógica, valendo-se sobretudo da Teoria Construtivista, ou seja, valorizar a realidade e a história de vida do educando das classes menos favorecidas. Esta característica vem de encontro com a proposta político pedagógica do governo quando “lançou” o projeto CIEPs que tinha como principal meta de política educacional abraçar os “mais necessitados”, tanto que um dos pontos estratégicos era a construção dos prédios em áreas de baixo poder aquisitivo. Aliado a isto, havia toda uma preocupação e acima de tudo uma ideologia político partidária sobre o exercício de uma democracia no dia-a-dia do trabalho escolar, uma gestão compartilhada entre escola, comunidade e associação/conselho de escola. Por trás desse ideal está embutida uma política paternalista, populista e assistencialista. O diretor acaba reproduzindo essa ideologia no seu papel de mediador e implementador nas relações entre escola e comunidade e introduz no seu discurso uma democracia no ambiente escolar que contradiz com sua prática quando exerce sua função de gerente burocrático, conservador e autoritário, cumprindo assim, as exigências do Estado.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. pp. 15-26.
- CISEKI, Ângela Antunes (1998) “Conselhos de Escola: Coletivos Instituintes da Escola cidadã” in Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto Político-Pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED. Pág. 49.
- CIEP- Uma Revolução Educacional. Apostila elaborada pela Coordenação da Fundação de Apoio a Escola Pública para orientar os candidatos ao concurso para o Magistério dos CIEPs. Editora Degrau Cultural (em convênio com a Empresa Jornalística Folha Dirigida).
- ESTATUTO da Associação de Apoio à Escola “CIEP 391 Profº Robson Mendonça Lôu”. Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. Agência Escolar nº 34. Associação fundada em 14 de Julho de 1995.
- FIGUEIRA, Dirce da Costa. Gestão Democrática na Escola: uma tarefa difícil. *Diretrizes*, Maricá. Ano I, nº 2, Maio/2000, p. 8.
- GÓES, Moacyr de. (1992) “A função social do diretor de escola pública eleito pelo voto direto” in *Revista Brasileira de Administração da Educação*. (RBAE) Brasília, v.8, nº 1, pp.85-100, Jan/Jul –92.
- PARO, Vitor Henrique. (1988) *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- _____. (1996) *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã; 2ª ed.
- PRESIDENTE do PSDB-RJ Luiz Paulo Correa da Rocha visita Maricá. *Jornal de Maricá*, Maricá. Ano XLII, nº 09, Abril de 1998, p. 10.
- REGIMENTO das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. (1994). Imprensa Oficial – Rio de Janeiro.
- RESOLUÇÃO da Secretaria Estadual de Educação nº 2.155 de 07 de Outubro de 1998.
- _____. nº 2.156 de 09 de Outubro de 1998.
- _____. nº 2.157 de 09 de Outubro de 1998.
- RIBEIRO, Darcy. (1986) *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores – S. A.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Integração Escola-Comunidade. Rio de Janeiro. Imprensa Oficial. 1980 (Série Caderno Pedagógico, nº 14).
- SALTO para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto Político-Pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

SAVIANI, Dermeval, (1997) **A Nova Lei da Educação LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas – S. P. Autores Associados 3ª ed. (coleção educação contemporânea)

SECRETARIA de Estado de Educação. Subsecretaria Adjunta de Desenvolvimento do Ensino. Coordenação de Orientação e Acompanhamento do Projeto Político Pedagógico. Diretrizes para Elaboração do Projeto Político Pedagógico – 2000.

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE AVANÇOS E ESTAGNAÇÕES

Alexandre dos Santos¹

Cássio Knapp²

Considerações Iniciais

O imaginário sobre os povos indígenas na História do Brasil passou por um processo de transformação, contudo, a discriminação e o preconceito que estes sujeitos ainda vivenciam também se deu como reflexo nos recursos didáticos para a Educação Básica no país. Na tentativa de ampliar o conhecimento e reconhecer a importância dos grupos indígenas na construção da história e na atualidade do Brasil, em 10 de março de 2008 foi aprovada a Lei 11.645, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Cabe observar que a própria inserção da temática indígena na legislação só ocorreu a partir de uma correção, com a modificação da Lei 10.639 de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. É preciso considerar o importante papel dos movimentos negros e indígenas na luta pela aprovação de políticas públicas afirmativas, de reconhecimento, divulgação e valorização destes sujeitos. Como exemplo, cabe citar a pressão destes

¹ Doutorando em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul (UNIJUÍ), graduado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo RS), especialista em Game Design pela Universidade Positivo, Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Gamificação, Cinema, Música e Novas Abordagens Metodológicas no Ensino de História. E-mail: ale.lexotrio@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8510-1537.

² Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD – MS. Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da UFGD. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: História da Educação Escolar Indígena no Brasil, Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Educação Intercultural, Políticas Linguísticas para comunidades indígenas, entre outras. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br, ORCID: 0000-0003-2237-9966.

movimentos sociais para promulgação da Lei 10.639/2003 que já estava aprovada desde 1999, mas só foi assinada em 2003 (PEREIRA; SILVA, 2012).

Ainda com relação ao imaginário sobre as sociedades indígenas na historiografia sobre a História do Brasil, e, portanto, reflexo para a construção dos livros de história da Educação Básica, pode-se constatar que os indígenas, em grande medida, foram vistos com povos que estavam à margem da importância dos grandes personagens ou colonizadores europeus, como se estivessem agindo sempre a partir da necessidade dos colonizadores. Em alguns momentos, foram vistos como amigos; em outros, como inimigos; como bons e como maus, mas sempre como coadjuvantes na história dos colonizadores. Maria Regina Celestino de Almeida identifica em seu livro “Os índios na História do Brasil” três imagens dos povos indígenas nas análises sobre o período colonial: “idealizados no passado”, “bárbaros do sertão” e “degradados” (ALMEIDA, 2010).

Com o primeiro grupo, “idealizados no passado”, mostra a imagem de indígenas que foram enaltecidos nas pinturas, nos romances e nas músicas. O Guarani romântico criado por José de Alencar, por exemplo, foi utilizado na criação de um símbolo nacional. Sua imagem corresponde – convenientemente, segundo Cunha (1992) – ao “índio morto”, é o índio que aparece na história sem qualquer atitude de rebeldia ou de confronto, surge apenas como aliado dos portugueses, a quem devia lealdade.

Esse olhar pode também ser identificado desde a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tendo em vista que, na tentativa de criar um símbolo para incluir na memória coletiva da História do Brasil a presença indígena, mais um índio benevolente e aliado aos interesses dos colonizadores foi construído (ALMEIDA, 2010).

O segundo grupo, os “bárbaros dos sertões”, identificado por Celestino de Almeida (2010, p. 140) correspondia aos indígenas que se rebelavam, ocupavam e atacavam a terra dos imigrantes e colonizadores. Contra esses índios “bárbaros” foram deliberadas as chamadas “Guerras Justas” (a partir de 1808, com a chegada da corte imperial ao Brasil). Podem ser ligados a esses indígenas os grupos Botocudos, Kaingang, entre outros.

Ainda conforme a autora Almeida (2010), o terceiro grupo, “os degradados”, é constituído por aqueles que sempre eram vistos como “misturados” e já integrados ou em processo de integração à sociedade nacional, embora sempre vistos como preguiçosos. Cabe ressaltar que este grupo era formado por um menor número de indígenas, se comparado aos outros dois grupos citados.

Reconhecemos, desta forma, que os indígenas quando retratados nos livros didáticos sempre apareceram relacionados a estes imaginários. Contudo, a partir da própria atuação dos movimentos indígenas e indigenistas, no cenário educacional, é a partir da década de 1990, que se tem início a um processo de

tentativa de alterar esta situação. Assim, este texto versa, a partir das políticas públicas de reconhecimento e valorização dos povos indígenas, em como estes sujeitos aparecem nos livros didáticos, sobretudo, frente a um novo panorama que é a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Reconhecimento e apagamento: a cronologia das ações de valorização da temática indígena na Educação Básica.

A partir da segunda metade da década de 1990, houve um grande avanço no que envolve as políticas públicas para com a temática indígena na Educação Básica. Com relação mesmo aos processos de escolarização dentro das comunidades indígenas, esta década está marcada por um forte avanço na universalização das escolas. Isso é resultado de diferentes episódios que se complementam e que, em certa medida, modificaram a própria concepção da forma de perceber a escolarização para as comunidades indígenas. A primeira dessas ações é a própria promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, ponto paradigmático na atuação do Estado para com as comunidades indígenas. Podemos apontar ainda: (a) o reconhecimento de uma pluralidade cultural do país; (b) a ampliação das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena; (c) o fortalecimento das ações políticas de organizações indígenas, entre outros (KNAPP, 2020).

Em paralelo a isso, cresce a pressão de movimentos sociais indígenas e indigenistas para uma maior valorização e reconhecimento da temática indígena dentro da educação nas escolas para o público em geral. Assim, logo após a importante aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394 de 1996, entram em cena, em 1997, as discussões que resultaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e os Referenciais para Formação de Professores. Importante observar que o debate da década de 1990 no Brasil, está fortemente marcado sobre as ideias de multiculturalidade, identidade e diversidade.

Em seu último volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ensino Fundamental, consta a temática da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Tal volume, escrito na perspectiva da interculturalidade, tenta quebrar com estereótipos e superar as visões “exóticas” e “folclóricas” acerca da cultura.

A elaboração do documento estabelece uma ferramenta interessante no sentido de demarcar um campo de ação do Ministério da Educação (e Desportos, na época), sendo um marco no campo de atuação no ensino diferenciado. O Volume em questão observa primeiramente, as diferentes formas que a expressão “educação multicultural” adquire. Em segundo momento, o documento se debruça sobre a pluralidade cultural, levando-a a repensar como a educação multicultural no currículo deve ser abordada, de forma a propiciar a cidadania crítica e participante do aluno.

Na tentativa de fortalecer seus argumentos sobre a educação multicultural, o PCN se baseia em dois argumentos: o primeiro é que a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços tecnológicos que proporciona um intercâmbio entre culturas distintas. Contudo, a questão que destacamos é que raras vezes esse intercâmbio ocorre de forma horizontal, o que exige uma sensibilização para a pluralidade e os universos culturais (HALL 1997), “uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominante imbuída por valores consumistas [...] (ameaçaria) culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaçador das identidades culturais específicas”. (CANEN, 2000, p. 137-138). Nesse caso, a Educação multicultural “é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a garantir a pluralidade cultural” (CANEN, 2000, p. 138).

O outro argumento se baseia na perspectiva da globalização, sob seu lado mais perverso, uma vez que não contempla igualmente os diferentes grupos sociais, o que legitima a desigualdade e aumenta a exclusão social. Neste caso,

A educação multicultural, seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de “tolerância” e de “apreciação” da diversidade cultural [...] fomenta-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do binômio pluralidade cultural e poder, e, consequentemente, acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados. (CANEN, 2000, p. 138).

Ao mesmo tempo em que inaugura o debate com relação a diversidade cultural no Brasil, o volume dez dos Parâmetros Curriculares Nacionais sofre críticas de alguns autores, principalmente na relação com os povos indígenas, uma vez que, “no que diz respeito à reduzida consulta prévia à comunidade acadêmica para a sua elaboração inicial, [...] [o] quanto ao excesso de prescrições em seu bojo e ao viés psicológico em sua abordagem”. Canen (2000) critica o fato de que, ao abordar a pluralidade cultural, só se faz como temas transversais, presentes no interior de todas as disciplinas. Nisso há o receio de se impor a proposta de trabalho apenas como complemento, não como algo central.

Destacamos assim dois aspectos. O primeiro é que trata da pluralidade cultural dentro dos PCN's em termos que parecem afastar-se do cotidiano escolar. Dessa forma, o “outro” sempre está longe, ressaltando-se a necessidade de compreender a “complexidade do país” em relação à quantidade de culturas diferentes. O tratamento dado à pluralidade cultural aparece na perspectiva do “macro”, não se reconhecendo valores identitários locais: a pluralidade é vista como estando lá, mas não aqui.

Na proposta do documento, esse era um momento rico de se atingir novas relações entre indígenas e o Estado, os indígenas e o conhecimento escolar, e da escola com os indígenas. “Nos termos propostos nesses documentos, esse era o

espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais dos alunos e lideranças. Na prática foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram a atuar, disciplinando, legislando, restringindo.” (GRUPIONI, 2008, p. 56).

Outro aspecto que destacamos é em relação à ênfase na “identidade nacional”, ou no “patrimônio nacional”. Isso aparece corriqueiramente no documento, como um ideal a ser alcançado, sendo contraditório com a noção de pluralidade ou diversidade cultural que em um primeiro momento o documento procura discutir. Esse caráter de homogeneização da identidade nacional é defendido quando se afirma que o Brasil tem produzido também experiências de convívio, reelaboração das culturas de origem, construindo algo intangível que se chama de brasilidade.

Até mesmo quando se mencionam o preconceito e a necessidade de combatê-lo, o discurso contém, em grande parte, um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiem padrões culturais dominantes. (CANEN, 2000, p. 145).

Percebemos, ao analisar o texto com um olhar mais detalhado, que o volume dez dos Parâmetros Curriculares Nacionais não consegue dar resposta à educação multicultural a qual se propõe. Faz-se necessário aceitá-lo na perspectiva de que, a partir dele, com um olhar crítico, seja possível pensar uma Educação Multicultural que problematize o engessamento de uma identidade nacional, buscando entender a dinamicidade e o hibridismo cultural, e dessa forma, lançar um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, para através das práticas curriculares, alcançarmos uma reflexão que valorize a cidadania plural.

É também na década de 1990 que uma importante obra é publicada no Brasil, com objetivos de contribuir com o debate relacionado aos povos indígenas do Brasil para a sala de aula. Trata-se de o livro “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus”, publicação organizada pelos professores Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benze Guipioni, com a primeira edição no ano de 1995. Não deixamos de fazer referência ao livro “A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1987), sob a orientação de Aracy Lopes da Silva, que foi produzido ainda no bojo do movimento constituinte na década de 1980.

Um ponto importante a destacar é que estas obras também são reflexo que a expansão da temática indígena passa a ter na Universidade, sendo cada vez mais objeto de investigação nos programas de Pós-Graduação nos últimos anos. Dentre estas obras importante fazer referência a duas fundamentais: a coletânea “História dos Índios no Brasil”, organizada por Manuela Carneiro da Cunha publicada, em 1992, e o livro de John Manuel Monteiro, “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” lançado em 1994.

Ainda que seja possível discutir o termo “clássico”, em obras acadêmicas para o mercado editorial brasileiro é possível reconhecer que ambos textos estão consagrados na literatura acadêmica e foram textos importantes para a fundamentação de políticas públicas. Mas voltemos a obra de Lopes da Silva e Grupioni (1995) por se tratar objetivamente de uma publicação voltada aos docentes de escola de educação básica, e apoiada pelo Ministério da Educação (e do Desporto, à época) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Neste sentido, há inclusive uma nota no livro afirmando que esta:

[...] é uma publicação recomendada pelo Ministério da Educação e do Desporto, como parte do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras. Recomendado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena” (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 5)

O livro reúne vinte artigos trabalhos dos mais diversos pesquisadores ligados aos estudos dos povos indígenas no Brasil, dividido em quatro partes: as sociedades indígenas no cenário político-jurídico brasileiro e internacional; as sociedades indígenas na história, na cultura e na literatura brasileiras; sociedades, línguas e culturas indígenas no Brasil; e recursos didáticos para professores. Para além disso, a obra ainda apresenta vinte e três pequenos textos em boxes e dezesseis ensaios fotográficos. Esses boxes e as fotografias em si já podem servir de recursos didáticos para os docentes da educação básica.

Como apontamos, está é uma obra fundamental, pois é um importante instrumento de divulgação científica relacionada às pesquisas que até então estavam sendo produzidas no país, em uma linguagem direcionada ao público escolar, tornando-se a obra em si, um importante de diálogo com a política pública de valorização e reconhecimento dos sujeitos indígenas, ao passo que teve apoio estatal para sua publicação.

Ainda assim, é importante observar a lacuna entre o debate proposto nestas políticas públicas e o real alcance das produções dos livros didáticos. Em seu trabalho de mestrado em 2006, Gobbi se debruça sobre como esta temática aparece nos livros didáticos a partir de uma análise do Programa Nacional dos Livros Didáticos – PNLD.

Com a análise dos livros didáticos de história mais recentemente recomendados pelo MEC, mediante Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) dos anos de 1999, 2002 e 2005, para 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, pudemos verificar a permanência de algumas temáticas apontadas por tais pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções eurocêtricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. (GOBBI, 2006, p. 103)

Como exposto anteriormente, em 2003 foi aprovada a lei 10.639, como alteração da LDB de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da "História e Cultura Afro-Brasileira". Em 2008, representando mais um avanço da valorização da cultura brasileira, surge a Lei nº 11.645, também para alteração da LDB de 1996, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008)

Neste artigo (e seus referidos parágrafos), observamos a valorização das raízes étnicas do Brasil, bem como a preocupação com a abrangência da temática da história e da cultura afro-brasileira em todo currículo escolar. Encontra-se aqui, a regulamentação e o provimento de ações de interdisciplinaridade, gerando o diálogo com todas as disciplinas.

De outra sorte, como já apontamos, o mesmo reconhecimento legal não é acompanhado no cotidiano das escolas. Relatamos a seguir uma observação recolhida no ano de 2010, a partir do trabalho de campo realizado junto a algumas escolas indígenas Kaingang da Terra Indígena do Guarita, Rio Grande do Sul³. Ainda que este não fosse um livro didático exclusivo para as escolas indígenas, como o recomendado, ambas as escolas indígenas etnografadas na ocasião faziam uso do livro didático "Lições do Rio Grande"⁴.

Na época este era o único livro didático a qual os estudantes indígenas da Terra Indígena do Guarani receberam do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. O livro, publicado em 2009, e, portanto, posterior a Lei 11.645, foi distribuído em todas as escolas do Rio Grande do Sul e elaborado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado. A obra, produzida separando as

³ O trabalho de campo serviu para a produção da dissertação de mestrado em História "Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente" de Cássio Knapp, 2011.

⁴ O livro já foi analisado por outros pesquisadores, sobre outras óticas, que não nos interessa no momento. Contudo se faz referência a análise feita da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais. Apreciação da Faculdade de Educação da UFRGS Disponível em: <http://sofiasubsidios.blogspot.com/2010/09/licoes-do-rio-grande-facedufrgs.html> Acesso em: janeiro de 2021.

disciplinas em grandes áreas, (sugestão que veremos na abordagem da Base Nacional Comum Curricular) o que poderia ser um exemplo para pensarmos a interdisciplinaridade parece-nos que foi um arremedo para redução de custos, já que todo o conteúdo de História, foi reduzido a poucas páginas.

Para estudantes do 5º e 6º ano, no que diz respeito à temática da História Indígena, a referência aparece em uma única página com o título “a Origem dos Povos Indígenas”, seguida de uma figura de indígenas da etnia Kaiapó, que reproduzimos abaixo, mas de fácil acesso na internet.

Lideranças indígenas Kaiapó. Imagem presente no livro “Lições do RS” (2009, p. 143)



Ao lado da imagem, o livro sugere aos estudantes que observem “em que aparecem alguns líderes indígenas brasileiros do grupo Kaiapó, durante uma atividade em 2005. [sugerindo que o aluno] Repare que os óculos sugerem a aquisições culturais recentes” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 143). Em seguida, pede-se que os estudantes, conforme a orientação do docente, procurem imagens de “grupos populacionais de origem asiática, proveniente sobretudo do Norte da China, Mongólia e Ásia Central.” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 143). Posteriormente ainda, solicita que os estudantes indiquem quais são os aspectos físicos e culturais nos quais os grupos se assemelham quanto a “composição corporal, cor do cabelo, cor da pele, tamanho e forma do olho” e aos aspectos culturais, “vestimentas, ornamentos, tatuagens e pinturas, penteados, utensílios”.

Está claro que a abordagem para definir a mudança cultural dos povos indígenas não é a mais adequada, uma vez que a indicação dos óculos como elemento externo à cultura sugere uma apropriação que pode reforçar estereótipos e preconceitos. Ainda que este seja um exemplo ruim para ser abordado em uma

escola não indígena, caso o docente não esteja suficientemente preparado para lidar com esta situação, esta figura quando utilizada em uma escola indígena, pode assim reforçar sentimentos de deslocamento nas crianças indígenas, uma vez que a figura reflete um sujeito que estaria fora de seu contexto e consequentemente pode trazer prejuízos na forma como os estudantes indígenas se percebem para além da sua comunidade.

Retratar a figura de um grupo indígena amazônico contribui com a imagem de que estes sujeitos não fazem parte do cotidiano sul-rio-grandense, o livro poderia mostrar a imagem de etnias que vivem no Rio Grande do Sul, uma vez que sua produção, ao contrário de uma obra do Ministério da Educação que serve a todo o país, foi produzida no estado do RS.

O momento em que estávamos realizando nossa atividade de campo coincidiu com o período em que os docentes deveriam preencher um questionário de avaliação do livro didático, para que este fosse encaminhado a Coordenadoria Regional de Educação. Como essa era uma atividade pessoal, isto é, não houve um momento de discussão do livro, os docentes, em sua maioria, avaliavam positivamente o material.

Alguns dos argumentos utilizados era a notória falta de recursos didáticos que abordassem a figura dos indígenas na sociedade, neste caso, o livro era colocado como exemplo de que algo era produzido, no caso deste ser um material que estaria disponível para todas as escolas no Rio Grande do Sul. Registramos, na época, que a maior parte dos docentes não teve uma formação crítica que permitisse uma avaliação rigorosa do livro. Assim, a falta de um momento de debate coletivo levou com que esta tarefa tivesse apenas uma função burocrática, na qual os docentes queriam se ver livres o quanto antes.

Depois da publicação da Lei 11.645, o Programa Nacional do Livro Didático passou a exigir das obras, que a temática indígena e afrodescendente fosse contemplada, sobretudo, de maneira a “demonstrar sua presença na historicidade e na contemporaneidade de forma positiva” (CAVALCANTE, 2020, p. 15). Observamos que isto é feito no livro Lições do RS, contudo de maneira deslocada e mal aproveitada, ao não retratar os grupos indígenas do Rio Grande do Sul.

Ainda para Cavalcante, (2020) ao observar a análise dos Guias do Livro Didático do PNLD de 2016 a 2018, observa que os próprios avaliadores reconhecem alguns avanços, embora também reconheçam que existem estagnações ao repetir velhos problemas.

Observou-se ainda, no conjunto das coleções, que houve avanços em relação à abordagem de algumas temáticas e também permanências de algumas limitações que ainda necessitam de abordagens mais adequadas.

Nesse sentido, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que tem sido objeto de substanciais pesquisas e reflexões ao longo dos últimos dez anos, permanece entre os temas que apresentam avanços, mas que

ainda necessita de abordagens que correspondam aos resultados desses estudos historiográficos (CAVALCANTE, *apud* BRASIL, 2015, p. 15, grifos do autor).

Estes apontamentos são relativos às obras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com relação ao segundo ciclo, na análise do Guia de 2017, Cavalcante aponta que a crítica é ainda mais extensa.

[...] o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD [...] são comuns os lapsos temporais, como se não existisse uma relação longa de continuidade envolvendo grupos sociais historicamente excluídos na sociedade. (CAVALCANTE, *apud* BRASIL, 2015, p. 16).

Já para o Ensino Médio, na análise do Guia de 2018, Cavalcante registra que, este reconhece a presença indígena na contemporaneidade, relacionando as temáticas de disputas territoriais e de reconhecimento da diversidade étnica no Brasil, contudo a agora o apagamento com relação aos demais períodos históricos (CAVALCANTE, 2020, p. 16). Por fim o autor resume:

O que se percebe a partir da análise dos mais recentes Guias do PNLD é que os autores e as editoras se esforçam para promover adequações de seus livros à legislação, tornando-os assim elegíveis no âmbito do Programa. Entretanto, a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite, por isso, praticamente não se vê qualquer menção que não seja apenas genérica à história pré-colonial, mantendo-se a narrativa colonial de que a história do Brasil tem seu início com a chegada dos portugueses. Tampouco há avanços que coloquem os indígenas como atores para além do período colonial e, em partes, do Brasil Império. No Brasil contemporâneo, os indígenas aparecem majoritariamente como vítimas de exclusão social e protagonistas na luta por demarcação de terras, visão importante, mas reducionista. Isso guarda relação com o desenvolvimento da historiografia, visto que a maioria dos trabalhos publicados se concentra no período do chamado “Brasil Colônia” ou em problemas contemporâneos vivenciados no período pós-1988. Ainda é grande a omissão nas sínteses, as quais, certamente os autores de livros didáticos consultam, caso, por exemplo, da obra de Boris Fausto (2015). (CAVALCANTE, 2020, p. 16-17)

Uma última menção ao trabalho de Cavalcante (2020), que vale a pena mencionar, é com relação a ausência de abordagens dos povos indígenas nos livros didáticos relativos ao período da ditadura civil-militar no Brasil. Embora, este seja ainda um tema que só recentemente ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas a partir da divulgação do Relatório Figueiredo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada pelo Ministério da Educação, serve para regulamentar os pilares de um ensino justo, inclusivo e democrático. A BNCC não foi criada para ser um currículo pronto, com normativas exclusivas. Ela deve funcionar como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais, como se ressalta, a BNCC é:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7).

A BNCC faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Paradoxalmente, é o mesmo artigo 210 da Constituição que regulamenta que devem ser respeitados aos povos indígenas seus processos próprios de ensino e aprendizagem, além do direito ao uso de suas línguas indígenas maternas no ambiente escolar. Também é o artigo 210 que faz menção construção de currículos que garantam a formação básica comum para todo o Ensino Fundamental.

A primeira versão da BNCC para o Ensino Fundamental foi redigida em 2014. O documento foi aberto para consulta pública em 2015, permitindo que a sociedade pudesse contribuir com suas opiniões. 45 mil escolas colaboraram nesse processo, levando a segunda versão. Em 2016, essa segunda versão foi debatida em seminários em todos estados do país. A terceira versão veio em 2017, que foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017 e lançada em 2018.

A intenção do documento é contribuir para a organização das políticas educacionais em todo o território nacional “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BNCC, p. 8)

A BNCC vem para retomar as diretrizes criadas pelos PCNs da década de 1990. Aqui, pretendemos elucidar de como ela direciona a inserção e abordagem didática e metodológica referente à temática indígena, bem como as discussões de embasamento teórico acerca deste assunto.

No que tange ao pacto de estabelecer a relação e interligação entre as unidades da federação brasileira e a implementação da BNCC cumprindo os princípios de igualdade, diversidade e equidade, encontramos o seguinte trecho:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2018, p. 15).

Outra preocupação presente no documento é proporcionar as mesmas oportunidades nas diferentes modalidades de ensino. A educação brasileira só será

democrática se considerar as minorias e os grupos marginalizados e prever alternativas contra a falta de acesso.

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2018, p. 15 -16).

Neste mesmo sentido, encontramos o cuidado em atender as exigências da compreensão da linguagem, as diretrizes que auxiliam têm como norma “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2018, p. 67), bem como está ligada a compreensão da diversidade das línguas faladas no país.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BNCC, 2018, p. 70).

Nas competências gerais da Educação Básica encontra-se o objetivo do respeito a diversidade e as diferenças culturais, para que haja respeito e promoção dos direitos humanos “com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2018, p. 9). Nas competências gerais do Ensino Fundamental consta o comprometimento de “Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BNCC, 2018, p. 198)

Sobre a interdisciplinaridade, um dos focos da atual conjuntura da educação do Brasil, verificamos o diálogo entre as diversas disciplinas, e neste diálogo, nomeados como “itinerários formativos”, está presente a temática da educação da cultura e história indígena. Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas por:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (...) VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII

- história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BNCC, 2018, p. 477).

A BNCC funcionará como uma cartilha regente dos princípios teóricos, didáticos e metodológicos para a educação nacional. Os diferentes componentes curriculares abordam a temática indígena, dando ênfase as diferentes abordagens e contextos que possa existir. Na parte ligada aos esportes, verificamos que

São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BNCC, 2018, p. 215).

Figura 1. Quadro explicativo das unidades temáticas da Educação Física no Ensino Fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz <u>indígena</u> e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz <u>indígena</u> e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC, 2018, p. 225

Nas competências sobre o ensino de Ciências e Geografia no Ensino Fundamental está presente na unidade temática “Terra e Universo”, onde busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes que suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. São levadas em conta as experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. O documento elucida que a:

[...] construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. (BNCC, 2018, p. 328).

Na parte relativa à História (BNCC, 2018, p. 398), ao abordar os aspectos de comparação e contextualização aparecem os termos “E o Outro”. Quando o tema é relacionado a pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Na inclusão dos temas obrigatórios, acontece a afirmação da Lei 11.645/2008, pois:

[...] a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2018, p. 401).

No Ensino Médio as diferenças em relação ao PCN de 1998 está na maior integração entre as áreas do saber. As Ciências Humanas são unidas às Ciências Sociais e Aplicadas e a “competência específica 3” (BNCC, 2018, p. 574) propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

A temática indígena é regulamentada também na integração das diferentes áreas do Ensino Médio. O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BNCC, 2018, p. 523).

Após a aprovação da BNCC os estados e municípios tem um prazo para sua implementação, que podem serem desdobrados em currículos base para cada ente da federação. Assim, ainda levará um tempo para que seja possível observar como o ensino da temática indígena acontecerá a partir das implementações decorridas da Base Nacional Comum Curricular.

Considerações finais

O texto apresentado aqui teve por objetivo refletir sobre a inclusão da temática indígena nos livros didáticos a partir da inclusão nas políticas públicas educacionais de reconhecimento e valorização dos povos indígenas. Reconhecemos para tanto, que os povos indígenas sempre foram vistos na historiografia Brasileira como sujeitos que estavam a parte da história do país, como nos narra Maria Celestino de Almeida (2010).

Reconhecemos, portanto, que a partir da década de 1990 temos um avanço em políticas públicas que tentaram incorporar a temática indígenas no debate da educação básica. Fundamental para isso, foi a criação da Lei 11.645 em 2008, ainda que a inclusão dos indígenas somente apareceu como proposta de correção da Lei 10.639 de 2003.

Ainda que seja possível percebermos os avanços do debate legal temos que reconhecer que em grande medida os recursos didáticos ainda carecem de um olhar mais aprofundado sobre os povos indígenas no Brasil, como exemplo apontamos o livro Lições do RS, que mesmo após a publicação da lei 11.645 não conta com o avanço desta lei. Da mesma forma, as análises do Guia Nacional do Livro Didático reconhecem alguns avanços, mas impõe um caminho a ser percorrido quando falamos da real incorporação destes sujeitos, suas histórias e suas vivências para a sociedade brasileira.

Assim, apontamos por fim, que ainda não é possível termos uma segurança sobre como a temática indígena será abordada com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e dos seus desdobramentos nas instancias estaduais, nos cotidianos da Educação Básica. A sociedade brasileira ainda trata dos povos indígenas como sujeitos que estão as margens, e para transformar esse contexto o papel da educação básica é fundamental.

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Cadernos de Pesquisa. n. 102. Rio de Janeiro, 2000, p. 135-149.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, Paula; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais. Editora Fi, Porto Alegre, 2020.
- CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: FAPESP/SMC/ Companhia das Letras, 1992, p. 9-24.
- GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós Modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- KNAPP, Cássio. Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2011.
- KNAPP, Cássio. Educação escolar indígena: o ensino bilíngue e os Guarani e Kaiowá. Editora CRV, Curitiba, 2020.
- LOPES DA SILVA, Aracy. A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benze. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 4ª edição, São Paulo: Global, Brasília MEC/MARI/UNESCO, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PERREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Mauricio. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. In: Linguagens & Cidadania Santa Maria, UFSM, v. 14, 2012.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRÊS RIOS

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues¹

Introdução

Inserido em uma reflexão mais ampla, que tem permeado as avaliações das políticas públicas de formação de professores no Brasil, o presente estudo procura discutir as principais iniciativas legais estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Três Rios (RJ) para o decênio de 2015 a 2025, particularmente aqueles que estão em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecida para o decênio de 2014 a 2024. A referida meta 15 diz respeito à necessidade de garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, “no prazo de 1 (um ano) de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais de educação”, de tal forma a assegurar a “que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida e, curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”².

Uma elaboração consequente sobre as estratégias de formação de professores naturalmente precisa estar relacionada com os debates e formulações que procuram compreender a relação mais ampla entre trabalho e educação nas sociedades contemporâneas. Particularmente na experiência brasileira, os dilemas ligados ao caráter fragmentado e dual de que se revestem as políticas educacionais no decorrer de nossa história republicana recente, tornam este um debate necessário.

Nesse sentido, evocamos o texto de Moacir Gadotti (2012), intitulado “Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória”, que transcreve sua intervenção no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT). Trata-se de um exemplo bastante ilustrativo do alcance dos referidos debates, que procuraremos apresentar brevemente a seguir, para enlaçar alguns de seus questionamentos ao recorte específico do presente texto. Na abertura da sua

¹ Pós-doutor em História (UERJ), professor de Sociologia da FAETERJ Três Rios e do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ).

² BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de junho de 2018.

intervenção, Gadotti enfatiza o papel desempenhado pelo Fórum Mundial de Educação (FME) na constituição de um espaço comprometido com a luta pelo direito à educação no mundo e lembra o item 8 da agenda aprovada no I FMEPT, realizado em 2009, que consta de sua *Carta de Brasília*: “validar e reconhecer os saberes tácitos construídos no trabalho e nas relações com a vida” (apud GADOTTI, 2012, p.1). Dessa maneira, pode-se compreender a posição adotada por Gadotti como uma firme defesa dos princípios e de uma agenda de lutas por uma “educação emancipadora contra a mercantilização da educação” (GADOTTI, 2012, p.1). Considerando a importância desse posicionamento, seja por seu alcance no meio acadêmico, seja pela ressonância que teve em diversos movimentos sociais, o texto, dividido em quatro partes, requer uma análise mais detida. Trata-se, de fato, de um amplo espectro de reflexão acerca das relações entre trabalho e educação, na qual se inscreve, ainda que de modo mais particular, a formação docente.

A primeira parte é dedicada à reflexão acerca da perspectiva emancipatória. O referido autor destaca a importância da pesquisa e dos debates desenvolvidos a partir de duas experiências intelectuais específicas: o Grupo de Trabalho da ANPED sobre “trabalho e educação” e a retomada da elaboração do conceito de “emancipação” realizada pela chamada Escola de Frankfurt no século XX. Além disso, Gadotti aproxima a concepção emancipatória com a educação problematizadora, tal como se encontra na obra de Paulo Freire, em função do compromisso de ambas as proposições com uma visão crítica e transformadora do mundo.

A segunda parte do texto versa sobre a relação entre trabalho e educação. Gadotti compreende trabalho como práxis e, ao mesmo tempo, afirma o trabalho como princípio educativo no sentido ontocriativo no qual os seres humanos transformam a natureza e a si próprios. Entretanto, lembra a crítica de Marx ao trabalho alienado e ao modo de produção capitalista. Por isso, Gadotti (2012, p.3) é contundente ao afirmar que “o trabalho degradante não pode ser considerado educativo nos termos em que entendemos educativo, como emancipador”.

A terceira parte do texto procura discutir de maneira contundente a relação entre trabalho e educação em uma perspectiva emancipatória. O autor faz uma firme crítica às políticas educacionais neoliberais que procuram considerar as escolas como se fossem empresas e os alunos como se fossem clientes ou consumidores. Essa parte do texto traz uma passagem que serve de síntese da posição do autor sobre a relação entre trabalho e educação na perspectiva proposta:

Numa perspectiva emancipatória importa que a práxis educativa construa sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar. Numa concepção emancipatória, a educação para o trabalho visa formar o “povo soberano” (Tamarit, 1996) desde a mais tenra idade. É uma educação contra-hegemônica à concepção produtivista da educação demandada pelo mercado. Não se trata de profissionalizar cedo as crianças e jovens. Trata-se de formá-los integralmente, omnilateralmente, harmonizando estudo e trabalho, como na visão da educação politécnica e omnilateral, preconizada por Marx que coincide

com a visão de uma educação crítica e transformadora de Paulo Freire. *Ressignificados*, nos dias de hoje, em novos contextos, esses conceitos são ainda muito atuais. (GADOTTI, 2010, p.4)

A quarta e última parte do texto é dedicada à reflexão da educação para “outros mundos possíveis”. Gadotti reforça a importância dos fóruns, dos movimentos e mobilização sociais criar uma nova cultura política mais solidária. Dessa maneira, ele defende que essa educação para “outros mundos possíveis” deve ser uma educação para conscientizar, desalienar, desfetichizar, e, também, orientada para a sustentabilidade, os direitos humanos, a rebeldia, a utopia e, assim, voltada para o futuro.

Tendo como norte teórico essa síntese, feita por Gadotti, de todo o intenso debate que trouxe um novo impulso ao campo de estudos sobre educação e trabalho, afetando também a formação de professores, expõem-se, em seguida, a descrição e análise das questões relativas à delimitação proposta.

O PNE de Três Rios

O Plano Municipal de Educação (PME) de Três Rios foi aprovado na II Conferência Municipal de Educação, realizada nos dias 22 e 23 de maio de 2015. A abertura da Conferência ocorreu no Clube Atlético Entre Rios (CAER) e, depois, o evento prosseguiu com os trabalhos em grupos até a aprovação do documento final na Escola Municipal Walter Francklin, localizado no centro da cidade. Esse evento mereceu a seguinte cobertura na página da prefeitura:

Durante dois dias de debates, reflexões e estudos dirigidos, os 224 conferencistas, divididos em oito Grupos de Trabalho coordenados por professores renomados, traçaram estratégias para que o município de três Rios alcance as 20 metas do PME na próxima década. O documento final foi elaborado a partir de diretrizes e princípios discutidos desde novembro de 2013, através dos trabalhos da Comissão Técnica do PME, e do diagnóstico da educação no município de Três Rios, o que possibilitou não só compreender como diferentes níveis de ensino se encontram estruturados e oferecidos na cidade, mas também apontou os avanços empreendidos pelas diferentes instâncias administrativas do ensino e as demandas a serem atendidas em cada nível, etapa e modalidade da educação. (TRÊS RIOS, 2015, maio)

O relato acima, que se encontra na página da Prefeitura, requer alguns comentários e mesmo correções. A Secretaria Municipal de Educação de Três Rios não começou a se mobilizar para a construção do PME a partir de novembro de 2013. Na verdade, isso começou a ocorrer em novembro do ano seguinte. A própria Lei 13.005 que estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 é sancionada no dia 25 de junho de 2014.

O artigo 1º do Plano Municipal de Educação (PME) de Três Rios, que trata do período de vigência de dez anos do Plano (2015-2025), refere-se também ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal, a saber: a

definição da lei que deverá estabelecer o Plano Nacional de Educação, com a duração de dez anos, tendo como objetivo a articulação do “sistema nacional de educação em regime de colaboração” e a definição de “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Além disso, esse mesmo artigo do PME de Três Rios destaca o cumprimento do disposto do artigo 8º do PNE, que estabelece que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE”. Para realizar esta última determinação, o artigo 8º do PNE estabelece o prazo de um ano da publicação da referida lei.

No começo dezembro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação realizou o primeiro encontro com representantes de diversas secretarias e profissionais da educação, para promover as discussões preparatórias do PME. Naquele momento, a Secretaria já começava a realizar o projeto “Indicadores para a Qualidade do Plano Municipal de Educação – Diagnóstico Três Rios”. Um aspecto bastante destacado no período foi “o salto da 56ª para a 21ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ranking do estado do Rio de Janeiro” (TRÊS RIOS, 2015, 11 de jun.).

Nos dois dias em que foi realizada a II Conferência Municipal de Educação, as 224 pessoas credenciadas tiveram a possibilidade de escolher dentre oito Grupos de Trabalho: quatro Grupos de Trabalho eram dedicados à discussão temática do “Acesso e Permanência”, o GT 5 tinha como tema a “Desigualdade e Diversidade”, o GT 6 tratou da “Valorização Profissional”, o GT 7 ficou encarregado do tema “Gestão democrática” e, por fim, o GT 8 discutiu o “Ensino Superior”. No último dia da Conferência, foi aprovado o documento final do I Plano Municipal de Educação de Três Rios.

No dia 10 de junho, o Plano Municipal de Educação (PME) foi entregue em audiência pública à Câmara de Vereadores. A solenidade contou também com a premiação das unidades da rede municipal e estadual de ensino que mais se destacaram para a elevação da posição da cidade no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2013. O PME seguiu para ser analisado pelas Comissões do legislativo municipal, foi aprovado pela Câmara de Vereadores e, então, sancionado pelo Prefeito no dia 22 de junho.

A forma como se estrutura a redação do Plano Municipal de Educação (PME) de Três Rios guarda uma relação direta com o Plano Nacional de Educação (PNE). As metas nacionais são citadas tais como se encontram na Lei 13.005, 25 de junho de 2014, e, em seguida, apresentam-se a meta municipal correspondente e as suas respectivas estratégias. Tal paralelismo também ocorre com a meta 15 do

PNE, que trata da “política nacional de formação dos profissionais da educação”. Assim, a redação da meta 15 do Plano Municipal de Educação é a seguinte:

Meta 15 PME	Promover e fomentar meios, incentivos, associações e parcerias para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o fim da vigência deste PME.
Estratégia 01	Apresentar até 2017 as necessidades de formação e a quantidade de profissionais da educação que necessitem de formação em curso superior, assim como a capacidade de atendimento, por parte das instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes no Município.
Estratégia 02	Divulgar e associar-se às plataformas eletrônicas em parcerias com o Estado e a União para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais de educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
Estratégia 03	Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.
Estratégia 04	Promover no prazo de vigência de 2 (dois) anos desta Lei, política local de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.
Estratégia 05	Participar de programas específicos do MEC para os profissionais da Educação, para as escolas de campo.
Estratégia 06	Incentivar a continuidade da formação acadêmica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> .

Dentre as estratégias discriminadas como caminhos para atingir a meta 15 do PNE – que, como vimos, é incorporada à meta 15 do PME de Três Rios – não há notícias publicizadas acerca das estratégias 1 e 4. Também sobre a estratégia 2, que inclui o preenchimento da Plataforma Freire, não há notícia nos veículos oficiais. Considerando que o cadastramento de professores deve ser feito individualmente, pelos próprios docentes, uma ação do poder público municipal se manifestaria em algum encaminhamento mais direto e público a estes. Não encontramos registros de ação nesse sentido.

Na estratégia 3 se propõe “Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais de educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica”. Como existe iniciativa a ela associada na cidade, ainda que não exatamente fruto de política organizada do governo municipal, falaremos mais detidamente.

A articulação mencionada – entre formação acadêmica e demandas da educação básica – é, sem dúvida, uma direção fundamental no que diz respeito à superação dos hiatos históricos entre universidade e escola. Parece claro que ela fortalece uma concepção de formação docente que alia saberes advindos das reflexões teórico-críticas feitas pela universidade aos saberes oriundos da prática docente, em um movimento claro também de fortalecimento do espaço da escola como formador de professores.

Trata-se, efetivamente, de uma maneira de entender a formação do professor que se ampliou e chegou ao âmbito das políticas públicas do governo federal, em diversas iniciativas, particularmente com a implantação dos mestrados profissionais, voltados para professores das redes públicas, e com criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que se iniciou em 2009 e viria a se tornar um grande programa nacional de formação docente para estudantes de licenciatura. Segundo dados da página da Capes – agência de fomento do Programa – o número de bolsas ativas do PIBID alcançou, em todo o Brasil, o total de 72.057 – 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura. Este é um exemplo de Programa que se propõe a promover algum nível de colaboração entre União, estados e municípios para a formação inicial e continuada de professores.

Um dado significativo acerca dessa concepção de formação docente, que investe na escola como espaço de construção de saberes, é o fato de os professores das escolas parceiras das universidades no desenvolvimento do PIBID, em todo território nacional, serem também bolsistas do Programa. A eles se confere, portanto, explicitamente, o papel de coformadores dos licenciandos, junto com os professores das universidades.

No município de Três Rios, somente em 2018, já numa segunda fase do PIBID – após interrupção de seis meses no fluxo do Programa (que, nacionalmente, vinha se desenvolvendo há nove anos) –, implementa-se um núcleo do PIBID. Vale destacar que, na cidade, apenas o curso de Pedagogia da FAETERJ obteve ingresso no Programa, que conta com vinte e quatro bolsistas de Iniciação à Docência, três professores supervisores (da escola) e um professor orientador (da faculdade).

Segundo dados fornecidos pela secretaria do curso de Pedagogia da FAETERJ de Três Rios e pela coordenação institucional do respectivo PIBID, a atuação local do Programas e desenvolve, desde agosto de 2018, na Escola Municipal Walter Francklin, de Três Rios, e na Escola Municipal Irene Ney Leite, de Comendador Levy Gasparian, com a seguinte composição:

Quantitativo	E. M. Walter Francklin	E. M. Irene Ney Leite
Bolsistas	18	6
Não bolsista (voluntária)	1	–
Supervisores	2	1

Para a discussão aqui proposta, vale destacar que os objetivos do PIBID, também amplamente divulgados, no edital do Programa e na página da Capes³, encontram-se em consonância com a referida estratégia 3 do PME de Três Rios, conforme se pode observar a seguir:

³ Disponível em <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/12/2019.

OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Cabe avaliar, entretanto, que, no caso específico do PIBID, essa colaboração efetiva entre a União, estados e municípios ainda se dá de maneira tímida e bem distante do ideal. A experiência de Três Rios, por exemplo, aponta a precariedade dessa relação, uma vez que esteve inteiramente a cargo da iniciativa da Faculdade a inscrição e elaboração do projeto que conquistou o núcleo para a cidade. Disputar editais junto com instituições privadas, em um modelo de inscrição avulsa de instituições, que apresentam projetos próprios para a avaliação do órgão de fomento – neste caso, a CAPES – não nos parece, de fato, uma via que invista na articulação político-pedagógica, para além do sistema de concessão de bolsas, com base em critérios “de contrapartida”, como, por exemplo, disponibilização de funcionário para auxiliar na gestão administrativa do PIBID⁴. Parece claro, portanto, que o apoio a essa importante iniciativa de fomento à formação docente segue uma lógica de mercado, na qual quem já tem alguma estrutura disputa em melhores condições o apoio da Capes, reproduzindo uma concepção de ênfase em

⁴ Dentre os requisitos para “Instituições e cursos elegíveis”, dispostos no edital (7/2018), retificado em 27 de março de 2018, consta “VI. apresente contrapartida mínima, que deverá ser oferecida na forma de designação de servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto”. Fonte: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/12/2019.

resultados descontextualizados, nos marcos da ótica neoliberal, contra a qual nos alerta Gadotti.

Para tornar a ilustração mais concreta, ainda que não haja servidor disponível, ainda existirá rede de educação básica e curso de formação de professores, que, por si sós, mereceriam atenção do poder público, em nome da meta citada (meta 15, estratégia 3). Não se pode, assim, considerar que exista uma articulação real, voltada para o desenvolvimento mais equilibrado da formação docente, como seria pertinente, se considerarmos o papel do Estado na garantia de equilíbrio de condições na sociedade. Se considerarmos ainda a importância de se construírem mecanismos de formação inicial e continuada em permanente diálogo com os desafios da prática docente – ou seja, se dermos a devida centralidade às relações dialógicas entre teoria e prática –, está claro que é um requisito fundamental para uma formação consistente, em que o trabalho alcance outras dimensões, para além da repetição alienante do cotidiano, reflexão que se aproxima também do ponto de vista adotado por Gadotti, em texto já mencionado.

Convém destacar que, de acordo com o artigo 3º do Decreto 43.584, de 14 de maio de 2012, as FAETERJs (Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro) são “instituições de Educação Superior pluricurriculares destinadas a oferecer formação inicial e continuada, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos de tecnologias com suas práticas pedagógicas”. As FAETERJs são subordinadas à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), que foi instituída pela Lei nº 2735, de junho de 1997, alterada pela Lei nº 3808, de 05 de abril de 2002, sendo esta, por sua vez, um órgão vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro.

A FAETERJ de Três Rios vem oferecendo o curso de Pedagogia e o curso de Tecnologia em Logística, configurando uma importante alternativa de educação pública superior na região. Nos últimos dez anos, o curso de Pedagogia totalizou o ingresso de 501 alunos, contando atualmente com 173 já formados. Para ilustrar essa trajetória, o quadro abaixo, fornecido pela secretaria da instituição, discrimina o fluxo de ingresso:

Licenciatura Pedagogia – FAETERJ Três Rios	
Ingresso: Ano/semestre	Número de Ingressantes
2009.1	48
2009.2	42
2010.1	40
2010.2	37
2011.1	22
2011.2	40
2012.1	Sem Vestibular
2012.2	Sem Vestibular
2013.1	Sem Vestibular
2013.2	40
2014.1	34
2014.2	32
2015.1	37
2015.2	34
2016.1	35
2016.2	Sem Vestibular
2017.1	Sem Vestibular
2017.2	30
2018.1	30
2018.2	Sem Vestibular
2019.1	Sem Vestibular
Total Geral:	501

Ainda no campo das políticas públicas voltadas para a formação docente, recentemente um veículo de imprensa local⁵ noticiou que o município de Três Rios recebeu, de uma equipe técnica do FNDE, o reconhecimento pela implementação de iniciativas ligadas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao qual se vincula o PAR, Plano de Ações Articuladas, cujo contorno é exposto no sítio do MEC, na abertura do seu Relatório Público⁶:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

De fato, tal relatório, disponibilizado na página do MEC/PAR, mostra indicadores satisfatórios em vários critérios e “dimensões”, mesmo que se possa questionar o que leva ao conceito em cada uma delas.

⁵ Jornal *Entrerrios*. Edição online de 16 de maio de 2017.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. PAR – Plano de Ações Articuladas. Relatório público. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

É o caso da formação inicial dos professores da educação básica, em que o município recebeu pontuação 3, descrita como correspondente, segundo critérios expostos no relatório, à situação em que parte (mais de 50%) dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura.

No tocante à formação do corpo docente atuante nas escolas do município, entretanto, é preciso fazer uma ressalva, relativa às escolas do campo, cujo indicador ainda aponta que “menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades”. Nesse critério específico, a avaliação do município registra pontuação 2 (em um total de 4 possíveis). Trata-se, portanto, nos termos dessa avaliação – e não vamos aqui, por limites do trabalho, entrar no mérito da natureza ou finalidade da avaliação –, de uma fragilidade no que diz respeito à Estratégia 5 do PME.

A Estratégia 6 do PME explicita o objetivo de “Incentivar a continuidade da formação acadêmica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*”, o que dialoga diretamente não só com o engajamento em políticas de formação como os mestrandos profissionais, mas também, em outra face, com a valorização salarial dos professores. Nesse sentido, a publicação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, em 2011, sinaliza, como um dos critérios de valorização profissional, a “progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”. Se a menção à titulação e atualização representam indícios importantes para a meta 15, sua concretização, com um acréscimo de, no máximo 25% sobre o vencimento, para cursos de 550 horas – um limite considerável, se ponderarmos o baixo vencimento base (à época, R\$ 712,20).

Conclusão

O breve levantamento de dados e o percurso da discussão aqui realizado fornecem elementos importantes para uma avaliação, ainda que pontual e nos limites da extensão e do propósito deste texto, do processo de construção de Plano Municipal de Educação de Três Rios e de seus diálogos com a realidade em que se engendrou. É possível dizer, sem dúvida, que se procurou cumprir os requisitos necessários estabelecidos para a realização da Conferência, mas essa constatação não é suficiente, porque, como aprendemos ao longo da história das muitas políticas educacionais no Brasil, com suas desigualdades e descontinuidades, a implementação de planos e metas depende de muitos outros fatores, na dinâmica social e política que envolve a educação. De fato, a análise das estratégias adotadas para o cumprimento do Plano demonstra que aquilo que se estabeleceu à época se deu,

em nossa avaliação, de maneira que se poderia caracterizar como pouco sistemática, com iniciativas pontuais, não exatamente fruto de planejamento consistente e articulado.

Fazendo ainda a necessária correlação com os apontamentos da crítica sintetizada por Gadotti, é importante destacar que as estratégias voltadas para o “trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica” ainda aparecem de forma bastante tímida e unilateral, considerando que o acesso de professores da educação básica ao ensino formal promovido pelas universidades é a tônica das iniciativas que compõem a meta relativa à formação docente no PME de Três Rios. Mais do que um problema estrutural, já apontado, trata-se também de uma concepção de formação – e, portanto, de um modo de compreender a relação entre educação e trabalho – ainda hegemônica na rede municipal aqui analisada e, possivelmente, em muitas outras redes públicas de educação no estado e no Brasil.

Referências

ANTUNES, Ricardo. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

_____. BRASIL. CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

_____. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL. MEC. SEMTEC.PROEP.1996, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

_____. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 de junho de 2018.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília. MEC. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

_____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. PAR – Plano de Ações Articuladas. Relatório público. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, nº 20, p. 3-17, jul-dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação e Educação*, ano XXI, n.1, p. 27-39, jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, v. 8, n. 15, p.427-446, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc. Campinas*, vol.26, nº92, p.1087-1113, Out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. 2012. In: <http://livrozilla.com/doc/>

1631218/trabalho-e-educa%C3%A7%C3%A3o-numa-perspectiva . Acesso em: 17/06/2018.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

SCHEIBE, L. PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. Retratos da Escola, v. 8, n. 15, p. 227-229, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23> .

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. Revista Retratos da Escola. Brasília, vol. 10, nº 19, p. 379-392, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 22 jun. 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 2735/1997. Altera a Lei 1.176, de 21 de julho de 1987, dispõe sobre o quadro permanente de pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC e dá outras providências. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/lei_2735_10061997.htm. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Lei nº 3808/2002. Altera a natureza jurídica da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, o regime de pessoal de seus servidores e dá outras providências. Disponível em: <https://gov.rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136559/lei-3808-02>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Decreto nº 43.586/2012. Altera a denominação dos Institutos Superiores de Educação e dos Institutos Superiores de Tecnologia da Fundação de Apoio à Escola Técnica para Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_43586_-_140512_.htm. Acesso em: 22 de jun. 2018.

TRÊS RIOS, Prefeitura Municipal de. Notícias. 05 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.tresrios.rj.gov.br/noticia/tres-rios-traca-diagnostico-para-construcao-do-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

_____. Notícias. 25 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.tresrios.rj.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-de-tres-rios-e-aprovado-durante-conferencia>. Acesso em: 25 de novembro de 2018;

_____. Notícias. 09 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.tresrios.rj.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-de-tres-rios-e-entregue-camara-durante-audiencia-publica>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

_____. Notícias. 11 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.tresrios.rj.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-de-tres-rios-segue-para-votacao-na-camara-de-vereadores>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

INCLUSÃO PARA QUEM? A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Ana Miriam Figueiredo de Souza¹

Introdução

“A sala de aula é uma grande rede de interações sociais, e, para que essa organização funcione como instrumento de aprendizagem, é muito importante que haja uma boa comunicação entre o professor e os alunos; pais e alunos; professor e pais; aluno e alunos.” (DAYRELL, 1999 p. 137).

Estamos vivenciando um momento muito delicado na nossa sociedade como um todo, cujos reflexos se estendem ao ambiente educacional também. A chegada da pandemia do Covid-19 em pelo século XXI, deixou nítida a importância não só dos professores, mas também do ambiente educacional e de todos os envolvidos nesse processo.

E foi usando como base este pensamento, que muitos pais, alunos e professores argumentaram ao longo dos últimos meses, e com razão, sobre a dificuldade enfrentada para manter-se a motivação para a aprendizagem em diversos níveis e classes sociais, durante a pandemia. O tempo foi passando e o tempo de quarentena inicial, 15 dias, acabou por virar uma quarentena que em alguns lugares beira o infinito, por conta de diversos fatores: falta de estrutura adequada para receber alunos e professores, falta de recursos físicos para utilização de novos formatos de ensino, falta de vacina para todos, nova variantes do vírus etc.

E se para os envolvidos no processo que, de uma certa forma, conseguem ter uma noção do que está acontecendo, isso tem sido difícil de lidar e conviver, imagine para o público especial; crianças com limitações mentais, dificuldades de aprendizado, com deficiências físicas e ainda aquelas com superdotação. Como fazer para ajudar esses pais que já possuíam as suas dificuldades antes da pandemia, e cujas peculiaridades se acentuaram nos últimos meses?

Como motivar e apresentar a tecnologia como aliada para esse público, como aproximar e manter os alunos especiais como parte integrante do processo educacional, utilizando ferramentas que muitas vezes não faziam e não fazem parte do dia a dia deles?

É bem verdade que muitos educadores já conhecem as TIC's como algo presente em sala de aula há algum tempo; aulas dinâmicas, criativas, com o mundo

¹ Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447221032997212>

na palma da mão, são alguns dos pontos positivos a serem citados. Mas ao mesmo tempo, outros mais resistentes, ainda insistem no ensino tradicional, onde a tecnologia é vista apenas como algo que gera distração e não como uma ferramenta que existe para somar ao conceito educacional.

Surgiu então uma nova forma de ensino, uma nova visão que exige muito mais dinamismo, capacitação e flexibilidade de todos os envolvidos no processo educacional. Fomos obrigados a moldar a este novo formato remoto, utilizando diversas plataformas on-line para manter o processo de ensino-aprendizagem, mas ainda falta um olhar mais cuidadoso para o aluno especial. Este ainda não conseguiu encontrar seu lugar neste novo formato educacional, em boa parte pela dificuldade em se entender um dos princípios básicos previstos na LBI (Lei Brasileira de Inclusão):

CAPÍTULO II - DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

É preciso pensar nas experiências e vivências que precisam ser transmitidas aos alunos especiais para que eles possam continuar o seu crescimento tanto escolar quanto pessoal, a fim de que este encontre o seu lugar efetivo na sociedade, sem que seja considerado ou se sinta um fardo, um peso no ambiente em que ele estiver inserido e mais ainda, que não seja apenas alguém, um número que está aí exclusivamente para cumprir cotas impostas pelo Governo. Somos todos parte de uma mesma sociedade e precisamos pensar nisso, buscando alternativas dentro e fora do âmbito escolar para promovermos a inclusão dos que precisam do nosso apoio, compreensão, empatia e acima de tudo respeito.

A educação inclusiva não pode ser pensada de forma separada do respeito aos direitos humanos, da educação para todos e do próprio desenvolvimento humano. De fato, quando tratamos do tema educação inclusiva estamos falando sobre o direito à educação de todas as crianças, adolescentes e jovens, considerando as especificidades de cada um. O novo momento requer um engajamento de todos para logarmos êxito nessa nova modalidade educacional que despontou com força total nesse novo tempo, que tão ferozmente se aproximou de nós.

Desenvolvimento

Analisar a educação inclusiva através do referencial do desenvolvimento humano, é fundamental para estabelecermos os patamares filosóficos de discussão sobre a questão da inclusão que vão muito além do senso comum, rompendo com concepções já superadas por inúmeras pesquisas realizadas na área, usando sempre como argumento o de que as pessoas com deficiência se desenvolvem de uma maneira incompleta, ou que funcionam como se tivessem uma idade cronológica

inferior. Essas percepções sobre o desenvolvimento humano possuem um fundamento inatista, que significa dizer que as pessoas com limitações diversas são seres humanos já destinados a se desenvolver dessa ou daquela forma, dependendo exclusivamente dos códigos genéticos, sem qualquer tipo de interferência relacionada ao contexto em que vive e das relações que estabelecem e do seu tempo histórico.

Somos seres biologicamente sociáveis, ou seja, nascemos para viver e conviver em sociedade, em grupos. No momento em que nasce um ser humano, ele será cuidado por outros seres humanos também e é justamente durante esse processo, que o ser humano bebê começa a aprender. Este aprende que chorando, consegue comida e a presença da mãe. Esse processo consiste em um momento crucial para sua sobrevivência, pois o ser humano nasce biologicamente dependente, vulnerável; muito diferente das outras espécies, como por exemplo um filhote de um cavalo, que logo ao nascer já se coloca sobre as quatro patas e dá os seus primeiros passos.

Nesse processo de dependência intensa, o pequeno ser humano não fica passivo, só recebendo. O bebê vai aos poucos passando do choro e dos balbucios para gritinhos alegres e tentativas de imitar palavras. É assim que ele começa a aprender que pode interagir e afetar o seu meio.

Na visão de Lev S. Vygotski (1896-1934), psicólogo bielo-russo, o bebê passa a se comunicar através de símbolos, ou seja, ele internaliza as formas de comunicação que fazem parte da cultura em que ele estiver inserido. A criança vai começando a explorar o seu ambiente, e à medida que os seres humanos ao seu redor interagem com ela, dentro do conceito que estes adultos conhecem como cultura e valores, ensinam aos poucos ao novo ser humano, o que é ser humano dentro do que ele vai aprendendo pelos adultos. Nesse processo de troca de experiências e conhecimentos, a criança vai internalizando diversas formas de comportamento, criando assim um conjunto de ações que tem um significado para ela e assim compartilhando o significado delas. Para Vygotski, são esses comportamentos que vão criando a linguagem, por meio do qual não apenas nos comunicamos, mas também compartilhamos os significados do mundo; simplificando, é o momento em que nos tornamos gente.

Com tudo isso em mente, chegamos a um dos pontos fundamentais relacionados a Educação Inclusiva: quem é humano? Como a questão da diferença se coloca quando pensamos na humanidade? Estes questionamentos podem parecer pesados em um primeiro momento, mas são pensamentos que muitas vezes se transformam em ações, que acabam por atingir o público mais fraco, que são as pessoas que possuem as suas especificidades, diferenças, mas que nem por isso são inferiores às consideradas normais.

E para responder melhor a essas perguntas com conhecimento e coerência, é preciso retornarmos aos conceitos de Vygotski: um ser humano é um produto construído por uma determinada cultura, dentro de uma determinada época histórica. Deixar viver ou não uma criança com deficiência não seria uma decisão difícil em outra época histórica ou em algumas culturas específicas, conforme relatos existentes na nossa história.

Nos dias atuais, estamos atentos a um princípio ético fundamental: o direito à vida. Como tratamos os demais seres humanos em nossa sociedade, reflete quem nós somos como humanidade. Portanto, não se trata de olhar para um impedimento e saber se ele é grande ou pequeno individualmente, mas sim, perceber o quanto cada cultura convida cada indivíduo a fazer parte dela, removendo, toda e qualquer barreira a sua inserção, inscrição e participação plena dentro deste espaço e lugar.

Vygotski não considerava que o desenvolvimento da criança com alguma deficiência fosse algo menor, inferior, que não atingisse seu fim sem um rumo ao desenvolvimento esperado. Para ele, a criança com deficiência se desenvolve de maneira única; nem mais, nem menos. Portanto, para ensiná-la é preciso que se conheça como esta criança respondeu aos estímulos e desafios oferecidos durante o seu crescimento e como é o seu relacionamento com a cultura em que ela está inserida. Segundo o autor, “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (VYGOSTKY, 1989, p. 3). Ou seja, ela se desenvolve da mesma forma que os pares de idade semelhante, respeitando as suas limitações.

Os esforços para que uma educação seja efetivamente voltada para este público especial, devem ser concentrados em organizar recursos disponíveis a fim de superar as barreiras que a sociedade e a escola apresentam volta e meia, para os estudantes durante todo o seu processo de aprendizagem. Uma vez que o objetivo educacional aqui não é a cura da deficiência existente, o que importa é, como reagimos diante desse ser humano interagindo conosco e vice-versa. Vygotski reforça que é preciso modificar o ambiente social em que as pessoas com deficiência vivem, e não necessariamente as pessoas em si:

“Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma

forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio. (VYGOTSKI, 2003, p. 200).”

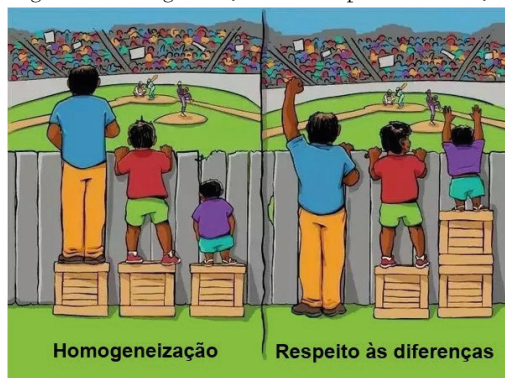
A educação deve enfrentar o problema que todo conhecimento comporta: o risco do erro e da ilusão, sendo imprescindível fazer conhecer o que é conhecer, ou seja, estudar as características psíquicas e culturais que constituem o conhecimento humano. Seguindo esta linha de raciocínio, Morin (2003), afirma que o processo de conhecer não é mero reflexo das coisas ou do mundo externo, pois todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.

Quando falamos de Educação Inclusiva, obrigatoriamente devemos pensar nas limitações, especificidades do público em questão para então, podermos começar a desenvolver estratégias para uma aplicação coerente e adequada do ensino aprendizagem de forma a se obter resultados positivos e promissores para os envolvidos durante essa jornada de aprendizado. Ela demanda mais do que somente o conhecimento pedagógico em si, mas envolve também o lado psicológico das famílias destes alunos, dos professores que são os orientadores desse ensino e dos alunos em si, para que eles consigam absorver o todo conteúdo que lhes estiver sendo ofertado.

O princípio da igualdade deve ser pensado e aplicado em qualquer forma de discriminação existente e não somente nas relacionada às pessoas com deficiência. A igualdade não é tratar a todos exatamente da mesma forma e sim agir de forma a facilitar o acesso destes aos seus direitos, não impedindo seu acesso a estes. Para que seja respeitado o princípio da igualdade, é de fundamental importância o respeito às diferenças, sempre. A diferença é a nossa marca de humanidade, afinal conviver com pessoas ou grupos diferentes amplia nossa humanidade, nosso conhecimento e nosso respeito ao próximo.

Para apresentar melhor essa ideia podemos analisar a seguinte figura:

Figura 1.1 - Homogeneização versus respeito às diferenças



Fonte: adaptada de <<http://quora.com>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Citando novamente Morin (2003), este define que a missão sagrada da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas de forma que se ofereça condição e garantia de uma solidariedade moral e intelectual da humanidade como um todo. Mesmo diante dos incontáveis avanços na tecnologia da comunicação, infelizmente ainda é possível perceber a permanência da incompreensão, tanto no plano individual como coletiva, entre culturas diversas e os povos de origens culturais diferentes. E tudo isso em pelo século XXI...

E este mesmo século que se acreditava ser um marco de mudanças positivas para a sociedade, trouxe para a sociedade uma grande surpresa na verdade, com a “parada do mundo” por conta de um vírus que dominou todos os continentes e revelou a todos a fragilidade da humanidade diante do desconhecido, do novo. E para as pessoas que possuem as suas diferenças diante da maioria, os preconceitos acabaram por se tornar mais marcantes e evidenciados neste cenário já caótico por si.

Entrando na seara educacional, muitos professores precisaram mudar as suas metodologias de ensino em um espaço de tempo relativamente curto para se adaptar a este “novo normal”, que envolveu o ambiente educacional também, mas sem que fosse efetivamente levando em conta as diversas dificuldades existentes no nosso cenário: muitos alunos não possuem familiaridade com ferramentas digitais, não possuem acesso a internet, não possuem as ferramentas adequadas para uso do ambiente educacional digital, sem contar na falta de ambientação dos próprios familiares deste aluno com todas essas informações e tecnologias também.

Para se entender melhor este cenário, uma pesquisa realizada em 2018, pelo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), já apresentava as falhas que se tornaram evidentes nesta pandemia. Nesta pesquisa, verificou-se que em torno de 58% dos domicílios no Brasil, não se têm computadores e destes, 33% não possuem internet. Ou seja, a pandemia acabou expondo as condições desiguais em que os estudantes brasileiros se encontram. Cabe diante deste cenário, pontuar que não se pode cobrar dessas famílias que invistam nesses recursos se muitos não tem acesso ao conhecimento por falta de uma educação básica, saneamento, entre outras variantes de maior relevância.

E diante destas dificuldades existentes, acabam por surgir vários outros questionamentos e quem trabalha alunos da educação especial, acabou por encontrar desafios ainda maiores diante deste cenário. E este problema ocorreu porque este professor tem os seus alunos “normais” para atender e ainda os especiais, que muitas vezes não possuem o suporte adequado de uma tutoria, não estão encontrando o acompanhamento psicológico adequado para auxiliar o desenvolvimento deste aluno, além das barreiras referentes ao entendimento e a carência de suporte à família deste aluno também, entre outras barreiras. Para que estas barreiras não comprometam o desenvolvimento escolar destes alunos, é preciso pensar em

formas eficientes para se comunicar com estes, mesmo a distância, no que fazer para apresentar conteúdos acessíveis conforme as limitações de cada aluno, dentre outros detalhes.

É preciso entender um pouco mais os conceitos de deficiência para se exemplificar melhor as dificuldades enfrentadas por este público específico e os envolvidos no processo educacional. As pessoas com deficiência, são um grupo historicamente excluído da sociedade, do acesso ao que lhes é de direito e por conta da pandemia, mais uma vez eles se veem em estado de alerta.

As condições sanitárias impostas pelo convívio com o novo vírus, aumentam ainda mais o risco de excluir essa parcela da sociedade do convívio social ou ainda, de transformar estes em invisíveis aos olhos de todos e das políticas públicas, que deveriam prezar e garantir o existir de forma digna do público especial, principalmente neste momento tão delicado para todos. Neste momento de crise, por conta de todos os desdobramentos e consequências que se seguem referente a uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode vir a ser ofuscada, deixando transparecer a percepção de que a sua existência, sua vida está em segundo plano.

As deficiências, a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, dividem-se em três grupos: as deficiências intelectuais, as deficiências físicas e as deficiências sensoriais. Dentro de cada um desses grupos existem as diversas categorias e especificidades de cada uma delas. Quem valida essas deficiências é sempre um médico, cujos diagnósticos ou laudos utilizam como base as classificações das doenças conforme regulamentação registrada através da CID – Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Mesmo com este conceito base para emissão dos referidos laudos, o conceito efetivo para se definir uma pessoa com deficiência não se restringe somente às condições individuais, pessoais e tampouco considera somente a deficiência, como necessariamente uma doença. Por ser uma condição, seu conceito se baseia na relação existente entre as pessoas e as barreiras existentes entre essas.

Por conta disso, em 2001 a OMS revisou esse documento (CID) e publicou a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. A CIF tem seu foco na funcionalidade e na interação da pessoa com deficiência em seu contexto, complementando a CID, que classifica a doença de forma mais isolada. De forma resumida, podemos dizer que tanto a Classificação Internacional de Doenças (CID) como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) estabelecem critérios alinhados para que nossas características e especificidades sejam organizadas e entendidas por profissionais de todos os países, de maneira uniforme, evitando interpretações dúbias.

Usando estas classificações, as deficiências passaram a ser separadas da seguinte forma:

Deficiências sensoriais - são aquelas relacionadas aos sentidos: as deficiências visual, auditiva e a surdo-cegueira.

Deficiência visual - é caracterizada por um comprometimento da visão, que pode ser parcial (conhecida como baixa visão) ou total (conhecida como cegueira).

Deficiência auditiva - é a diminuição ou perda da capacidade de ouvir e/ou perceber os sons. Existem diversos graus de intensidade, de acordo com o volume de decibéis que a pessoa consegue perceber, sendo a surdez o seu grau mais acentuado.

Surdo-cegueira - nos remete imediatamente a uma pessoa que tem cegueira e surdez associadas, mas na realidade esse termo engloba uma vasta gama de manifestações visuais e auditivas em conjunto.

Deficiência física - é uma condição que resulta em dificuldades na coordenação dos movimentos, podendo acontecer em diferentes intensidades, ou seja, mais ou menos acentuada, podendo afetar a fala e/ou a locomoção.

Deficiência intelectual - substitui o que antes era chamado de retardo mental ou deficiência mental. Esta é a nomenclatura utilizada atualmente.

Deficiência múltipla - refere-se à associação de duas ou mais deficiências. Cada situação deverá ser analisada individualmente para se identificar as especificidades de cada pessoa e quais as melhores estratégias para serem utilizadas ao se lidar com as situações do dia a dia desta pessoa.

Para quem não está habituado a trabalhar com alunos com deficiências na sua sala de aula, pode parecer que tudo é muito difícil ou até mesmo impossível permitir a sua participação na escola comum, principalmente no cenário atual que estamos vivendo. Para que as melhores práticas sejam aplicadas e o desenvolvimento do aluno e da turma em que ele está inserido não sejam comprometidos, é importante que o professor não se deixar dominar pelo impacto que a presença destas restrições pode causar em um primeiro momento, mas sim entender que este possui diante de si um aluno que, como qualquer outro, tem habilidades e competências a serem desenvolvidas através dos canais de aprendizagem e que precisa apenas do apoio, suporte e acompanhamento adequado para se desenvolver.

Sabemos que ao falar de educação inclusiva, é preciso lembrar dos conceitos de acessibilidade que nada mais é do que “Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”, conforme consta no Decreto 5.296/2004, conhecida com a Lei da Acessibilidade.

Mesmo no ensino remoto ou a distância, precisamos atentar para os conceitos de acessibilidade de forma que o aluno especial consiga acompanhar o conteúdo que está sendo oferecido, de forma que este consiga compreender a proposta do que lhe está sendo ensinado. Ou seja, não podemos esquecer que este público precisa de informações, conteúdo de forma acessível, conforme a sua limitação para o ambiente que estiver sendo utilizado durante o processo de aprendizado, seja nas aulas on-line ou outro formato oferecido.

Paulo Freire (1997) menciona que existe uma ligação entre a educação, as mudanças sociais e o contexto histórico que permeia o momento educacional, quando fala que “todo amanhã se cria num ontem através de um hoje, de modo que nosso futuro se baseia no passado e corporifica-se no presente”. Pensando nisso é válido analisar que, as novas tecnologias trazem com elas uma série de incentivos para educação bem como instigam novas metodologias e processos, pois acabam por provocar uma reflexão mais acalorada sobre a possibilidade de atuação das conhecidas práticas educativas com o que este novo cenário nos traz.

O que a tecnologia apresenta hoje é uma integração entre todos os espaços. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação mais profunda, constante entre ambos os mundos, físico e digital. Não são mais dois mundos ou espaços diferentes, mas sim um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e hibridiza constantemente através da busca pelas melhores práticas, melhores ferramentas e melhores formatos a serem desenvolvidos.

Não é o suficiente apenas olharmos para a deficiência como algo separado e desarticulado, e tampouco como se ela fosse apenas uma única definidora do desenvolvimento humano. Entender e mapear todas essas diferenças dentro do ambiente da sala de aula, mesmo sendo virtual, para que seja possível planejar diferentes estratégias de ensino, e não apenas para estabelecer métricas de valorização e avaliação destes alunos, é a tarefa fundamental a ser pensada.

Ao estabelecermos que a educação inclusiva é para todos, incluímos quem está nas margens da curva educacional, ou seja, a minoria numérica de determinada população, afinal, a educação é um direito humano e válido para todos, independente de classe social, limitações ou deficiências que venham a existir. Ou seja, é no ambiente escolar que podemos vivenciar situações em onde o desempenho escolar de determinado aluno pode ficar aquém das expectativas, bem como ir muito além. Quando falamos da compreensão inclusiva sobre a educação é esperado que esse tipo de entendimento aconteça, visto que estamos falando de estatísticas, expectativas, desenvolvimento humano e aprendizagem. Mesmo que neste momento o nosso ambiente de aula seja o virtual, remoto, a distância, ele continua sendo o nosso ambiente escolar.

Precisamos nos distanciar do pensamento exclusivo, que não cabe mais nos dias de hoje. Foucault (2012), nos lembra que desde tempos remotos, sempre

foi negado ao deficiente o espaço de voz: “Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como os dos outros: pode ocorrer que suas palavras sejam consideradas nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo;” (Foucault. 2012, p. 10). Não podemos compactuar com esta visão de mundo nos dias de hoje e principalmente depois de tudo o que vem acontecendo ao longo desses meses de pandemia.

As interações com o aluno especial devem ser realizadas constantemente e sempre pensando na construção do conhecimento adequado a realidade de cada um, de forma individualizada e para que isso aconteça, é preciso que tanto o professor, o aluno (sempre que possível, dependendo da sua limitação), os pedagogos e os pais/ responsáveis participem também das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está desenvolvendo. Desta forma, usando essa metodologia será muito mais fácil criar condições para o professor “estar junto” do aluno, vivenciando suas dificuldades e auxiliando-o a resolver seus problemas.

Paulo Freire (1997) nos traz o conceito de que uma relação de empatia na busca por algo deve sempre contemplar atitudes de amor, de humildade, de espírito crítico, de esperança, de confiança e criatividade. Esse é o princípio básico para que se possa trabalhar o conceito de um professor empático, que entende as dificuldades dos seus alunos e busca efetivamente auxiliá-los no processo de aprendizagem, e assim, oferecer as melhores e maiores possibilidades de desenvolvimento de uma relação real de confiança, credibilidade e participação mútua, que são, sem sombra de dúvida, a base para um bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

É bem verdade que se exige do professor, nestes tempos de pandemia, um desdobramento maior em termos de busca pelo conhecimento, autodesenvolvimento, novas ferramentas para uso no ambiente on-line, preparação de novos materiais a serem aplicados nesse novo cenário, mas não podemos esquecer que a educação inclusiva demanda uma equipe de suporte para que estes alunos sejam efetivamente assistidos, desenvolvidos e preparados adequadamente para os desafios futuros. E não podemos esquecer que muitos pais/responsáveis por estes alunos também não possuem intimidade que as propostas virtuais que muitas vezes são oferecidas.

“É preciso competência para educar-se continuamente e acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar subutilização e/ou supervalorização, aversão e/ou endeusamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de educação continuada e “conquista” das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as

amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criações e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar “saberes” e fazeres com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade (Cox 2003, p. 117).”

Para os estudantes especiais, é sabido que muitas vezes estes necessitam de recursos e de mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que os auxiliem durante o processo de ensino aprendizagem. Os recursos disponibilizados com frequência na pandemia (videoaulas, aulas gravadas no Youtube, Google Meet, Zoom etc.), possuem algumas limitações para esse público. Exemplo: como um aluno com deficiência auditiva, vai conseguir acompanhar as aulas se o professor não souber libras ou não tiver alguma legenda no vídeo? Um aluno com TEA (Transtorno do espectro Autista) consegue entender e fazer a associação correta do que o professor está falando no vídeo sem a utilização do tato, olfato e sem o suporte didático para o acompanhamento da atividade?

Esses são apenas alguns dos exemplos de questionamentos levantados referentes às dificuldades encontradas tanto por estes alunos quanto pelos professores nesse novo cenário. Vale citar que os alunos que não possuem estas limitações, já enfrentam um desânimo maior para a realização das atividades e seguir com esta modalidade de ensino, por conta das dificuldades já relatadas anteriormente. Imagine então, como será para um aluno especial com limitações, que se sentia acolhido em um ambiente onde ele podia interagir com outras pessoas e que agora ele mal consegue ver em uma tela e/ou ouvir, por conta de uma pandemia que ele mal compreende...

Aliada a todas as dificuldades do ensino da educação especial conhecida durante as aulas no formato presencial e agora potencializadas na pandemia, ainda tivemos a publicação de um decreto em 2020, A Nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cuja regulamentação, determina que os alunos especiais com TEA ou Superdotação, sejam atendidos em escolas específicas para alunos com estas mesmas limitações e não mais nas escolas convencionais, tirando destes o direito a convivência com os outros alunos que não possuem limitações, aumentando ainda mais a segregação e o preconceito já existente para com este grupo especial.

A proposta foi alterada sim, mas já se acende o sinal vermelho de que a educação inclusiva, que foi batalhada para se tornar uma realidade por anos, pode simplesmente desaparecer e voltarmos ao tempo em que as pessoas com limitações ou superdotação não podem conviver com as pessoas ditas “normais” no mesmo ambiente educacional. É preciso reforçar no ambiente educacional e na sociedade como um todo, que o respeito às diferenças deve existir, o conhecimento

de que o diferente é importante e precisa-se trabalhar para a coexistência de uma convivência pacífica entre estes grupos. Convivência esta que está ameaçada por quem deveria proteger o público especial, já tão deficitário de apoio e proteção.

Trabalhando ainda mais este ponto, Perrenoud (2011) nos chama a atenção destacando que diferenciar é uma possibilidade de otimizar as situações de aprendizagem e, esta acaba ocorrendo de forma prioritária, para aqueles onde a escola propõe aos alunos esta oportunidade aos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm mais dificuldade para aprender (PERRENOUD, 2011, p. 20). Esta afirmativa nos leva ao seguinte questionamento: sem esta diferenciação direcionada às necessidades de cada estudante, como será possível que o aprendizado aconteça?

O autor levanta esta proposta como uma reflexão mostrando a importância das diferenças, mas deixa claro que a diferenciação não deve ser confundida com a tutoria individualizada, o suporte individual em detrimento do coletivo, mas sim na ação em que tanto o professor quanto o aluno devem estar envolvidos. Quanto mais as situações de aprendizagem forem otimizadas, melhor será o caminho trilhado pelo aluno no seu processo de aprendizado. Ou seja, é evidente que sem o presencial existe uma falha pela falta da observação diária do professor referente ao acompanhamento evolutivo do seu aluno, de forma que este possa adotar as melhores estratégias conforme as dificuldades que ele apresenta.

É fato que durante a pandemia, usando das ferramentas de um ensino à distância, o papel do professor foi afetado, obrigando este também a se reinventar de uma hora para outra. Mas ter somente o domínio de conhecimentos científicos para repassá-los também não é o suficiente. “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética... Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar.” (FREIRE. 2013, p. 18).

Ainda que seja a distância, a educação inclusiva necessita dos mesmos suportes existentes no modelo presencial: a AEE (Atendimento Educacional Especializado) para acompanhar o desenvolvimento do aluno, mesmo a distância, um psicólogo que possa dar o suporte aos momentos de insegurança e dúvidas que rodearem tanto os alunos quanto seus pais/responsáveis e professores, e a elaboração do PEI (Plano de Ensino Individualizado) focando nas limitações de cada aluno para que tanto o conteúdo quanto as atividades e avaliações possam ser elaboradas respeitando as limitações de cada um a fim de evitar que se tenha uma situação de estresse ainda maior para os envolvidos nesse processo.

A inclusão escolar só ocorre de forma efetiva, se forem realizadas algumas modificações na escola para que esta possa receber todos os alunos, independente

de limitações sou não, e lidar com as possíveis diferenças existentes no seu dia a dia, independentemente dos diversos fatores envolvidos, que por sua vez, já geram problemas: sua origem social, étnica ou linguística. Infelizmente, sabemos que essa não é uma realidade da maioria das escolas brasileiras, pois vários estudantes surdos, por exemplo, não são atendidos em suas condições sociolinguísticas especiais, e não se realizam as adequações metodológicas necessárias e previstas na LBI (Lei Brasileira de Inclusão), além do currículo escolar não ser repensado para atender a demanda desse público.

É importante ressaltar que a despeito das adaptações curriculares, é fundamental atentar que não são todos os estudantes da educação especial que carecem desse recurso adaptativo extremo. Esta só se faz necessária quando realmente se enxerga a demanda real por uma resposta educacional adaptativa, de modo que se possa favorecer todos os estudantes dentro do sistema educacional em condições de igualdade.

Leite (2008), para nos ajudar a entender como lidar com essas adaptações, divide estas em duas grandes áreas. Uma delas envolve adaptações curriculares de grande porte e a outra, adaptações curriculares de pequeno porte. A primeira, usa diferentes atores sociais, que vão além dos professores, envolvendo outras áreas também, tais como por exemplo, profissionais da área da saúde, adaptações do espaço físico da escola, dos mobiliários e da organização didática (envolvendo o número de alunos por turma). A de pequeno porte, remete a uma adaptação focada no currículo pedagógico envolvendo diretamente o professor.

Ainda segundo o autor, “Tais adaptações têm o objetivo de garantir que o aluno com deficiência participe produtivamente do processo de ensino e aprendizagem, na sala comum da escola regular, com outros alunos da mesma idade que ele” (LEITE, 2008, p. 16). As adaptações curriculares de pequeno porte, feitas no formato individual, podem favorecer a participação do estudante dentro das atividades escolares, por meio de diversas formas de comunicação utilizando-se de sistemas alternativos ou ainda, através do uso de tecnologias assistivas, abordando o mesmo conteúdo a ser trabalhado com a turma, apenas em um formato mais acessível.

“As adaptações curriculares de pequeno porte podem ser realizadas em dois níveis: no nível coletivo (sala de aula), por meio do planejamento e implementação do currículo da classe, e no nível individual” (LEITE, 2008, p. 19), utilizando-se para este fim, o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Trazendo este conceito para o nosso “novo normal” significa adaptar a nossa realidade para o cenário em que o aluno especial possa interagir no novo ambiente educacional realizando as suas atividades, interagindo de certa forma com os colegas e assim, obter o máximo de proveito mesmo dentro das dificuldades que sabemos ser inerentes a grande maiorias dos alunos nesse momento.

Considerações finais

É fundamental que todos os participantes da equipe escolar estejam atentos às dificuldades que os alunos apresentam não só ao chegar na escola, mas também as dificuldades existentes nos diversos contextos sociais, afinal é de conhecimento de todos que cada criança possui as suas dificuldades particulares, que estão sim relacionadas em alguns casos com a limitação que ela carrega consigo. Para auxiliar este aluno, é preciso que haja no ambiente escolar, práticas de intervenção pedagógica para as diferentes dificuldades encontradas, mesmo que neste momento, estas ações sejam no contexto remoto.

Tais práticas devem auxiliar o processo de intervenção o mais cedo possível para que o professor possa então realizar as transformações no processo de ensino aprendizagem adequado ao cenário deste aluno, contribuindo ainda para o desenvolvimento social, cultural, sensorial, motor e intelectual das crianças com distúrbios de aprendizagem oriundos das especificidades deste público especial.

O exercício da nossa profissão docente, também envolve ações de motivação não só para com os alunos, mas também para com os membros da comunidade, no caso em questão, os pais/responsáveis pelos alunos especiais, para o devido enfrentamento contra a exclusão de todos aqueles que tiveram seus direitos negados, mesmo apesar de ainda ser deficiente a formação e infraestrutura necessária para a real inclusão, neste momento da pandemia.

Cabe mais uma vez reforçar que para que a aprendizagem, ocorra com toda sua potência, faz-se necessário que as relações de afeto que se estabelecem entre estudante, educador e aprendizagem, sejam constantes. Os alunos, independentemente de serem especiais ou não, precisam de alguma forma, estar conectados com afetos que afetam, com sentimentos e emoções, para que desejem fazer parte do processo de ensino aprendizagem e se convoque a efetiva aprendizagem então. Com a pandemia, as limitações relacionais e espaço-temporais impostas, acabaram por comprometer parte dos afetos que, de uma certa forma, foram interrompidos na relação aluno e professor, ficando exclusivamente às famílias o papel de potencializar as experiências educativas.

Os pais assumiram um papel muito importante e são relevantes neste processo sim, mas vale ressaltar que muitas dessas famílias também tiveram as suas emoções afetadas por um novo formato de trabalho, ou ainda em alguns casos, a ausência de trabalho, muitos também não possuem o conhecimento necessário para lidar com as tarefas pedagógicas propostas e /ou nunca estiveram a frente do assunto, por terem delegado a terceiros o acompanhamento destes alunos. Estes se viram de repente diante de um dilema e uma boa parte destes familiares não soube, e até o momento, não sabe como lidar com tais dificuldades.

Ainda não é possível precisar quais os reais impactos causados pela ausência de um atendimento educacional especializado (AEE) presencial para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para alguns, foi possível manter uma certa rotina, acreditando-se que certas famílias possam ter conseguido se reinventar também neste processo e assim ter buscado novos meios de promover, de alguma forma, o desenvolvimento de seus filhos.

Mas também é preciso ser realista e lembrar que alguns pais continuaram trabalhando, não conseguindo dispor de um tempo razoável para esta interação tão importante para o aluno especial, sem falar naqueles que podem estar desempregados, sem renda e/ou ainda, não possuem acesso aos meios tecnológicos, digitais remotos; ou ainda mais, as famílias que apresentam alguma limitação para efetivamente compreender e aplicar as práticas necessárias para que seu filho possa continuar a se desenvolver.

É preciso pensar e avaliar todo esse cenário e definir como será daqui para frente o ambiente educacional, como a educação, os sistemas e as instituições de ensino irão se organizar para garantir que a inclusão dos estudantes especiais não seja perdida, de forma que estes não sofram com a exclusão pontual ou venham ainda, a ser marcados negativamente pela fraca potência do seu existir na escola, devido ao seu “desempenho ruim”, por conta das deficiências existentes para o devido acompanhamento do desenvolvimento deste aluno, na turma em que ele está inserido.

Este artigo assim, oferece oportunidades reflexivas tanto para professores revisarem as suas práticas pedagógicas, quanto para a instituição como um todo buscar se adaptar aos novos métodos de ensino e metodologias tecnológicas assistivas de forma a atender a este público diferenciado, bem como, incluir de forma ética e democrática estes alunos com as suas especificidades não só no conceito referente a aprendizagem, mas também nos mais diversos contextos sociais, que é a razão principal da existência da educação inclusiva.

Referências

- _____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 21/02/2021.
- _____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 1. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 20/02/2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21/02/2021
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 66ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- <https://novaescola.org.br/conteudo/19694/12-respostas-sobre-educacao-inclusiva-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 21/02/2021.
- <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/educacao-e-inclusao-entenda-o-que-muda-com-a-nova-politica-nacional-para-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em 21/02/2020.
- <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em 21/02/2021.
- <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia>. Acesso em 21/02/2021.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e incerteza. 7ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.
- LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V.L. M. F. (org.). Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- PALÚ, Janete, SCHUTZ, Jenerton Arlan, MAYER, Leandro. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. Cruz Alta. Ilustração, 2020.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de profissional. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- VYGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre. Artmed, 2003.

A DERRUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DO TEMPO PRESENTE!

*Anna Flávia Perondi da Cunha Gusman de Oliveira
Lesliane Caputi*

Introdução

O presente artigo busca evidenciar as ameaças presentes do governo federal às universidades públicas, o que se associa diretamente com o desmonte dos direitos sociais e ceifamento aos princípios da Constituição Federal de 1988, Carta Magna Brasileira. A universidade pública é um direito garantido para todos e é um dever do Estado, sendo assim, cabe à administração pública custear e repassar recursos para que todas as atividades possam ser desenvolvidas no espaço acadêmico. A universidade possui uma função social, o que significa que ela precisa estar a serviço da classe trabalhadora, por meio da melhoria das condições de vida e por meio da socialização e disseminação de toda ciência que é produzida dentro desse espaço. Já o tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão que também é garantido na Constituição Federal de 1988, precisa ser respeitado e desenvolvido por todos os cursos, pois é ele que garante a produção de conhecimento e a transmissão do mesmo, para que ele alcance a todos e não seja mais uma ferramenta de exploração e dominação do capital.

Com o atual governo federal vive-se tempos de intensa valorização do capital e desresponsabilização do Estado coerente com a proposta neoliberal, e se acirra com a opção ultraneoliberal do governo Bolsonaro-Mourão. Os impactos sociais da política ultraneoliberal de retração de direitos e avanços das contrarreformas trabalhista, previdenciária e com vistas a as contrarreformas administrativa e universitária tem se acirrado diariamente. A política educacional tem sido administrada como importante nicho do mercado com vistas à valorização do capital no âmbito da Bolsa de Valores e a contrarreforma universitária proposta que abarca o fim da educação superior pública e consequentemente das universidades, que serão refuncionalizadas para atender aos interesses do capital internacional assim como já foi feito na Contrarreforma Universitária de 1968.

O fim das universidades públicas, por exemplo com o Projeto Future-se, propõe a refuncionalização universitária e representa o fim da produção de ciência e tecnologia para o bem-estar da vida social e para o seu pleno desenvolvimento o

que acarreta na gradativa perda de autonomia universitária, que é uma das estratégias autoritárias por exemplo, que o governo encontrou para impor sua dominação através da nomeação dos reitores interventores, processo que está em curso desde a tomada de posse do presidente Jair Bolsonaro. Isso impacta as ciências humanas diretamente na medida em que a produção de ciência nessa área não pode ser convertida em um produto ou serviço com o objetivo de comercialização no mercado, já que o que se busca nesse governo é que todas as esferas da vida social se transformem em mercadorias.

Esse artigo é resultante de pesquisas bibliográfica e documental por meio de estudos de artigos, livros, legislações e recursos virtuais como *lives* e eventos webinários, e tem o objetivo de evidenciar impactos do governo atual na universidade pública o que se associa a vida social como um todo, haja vista seu perfil genocida de cunho fascista, ultraconservador, antidemocrático, calcado no fundamentalismo religioso e no autoritarismo com ranços da ditadura militar preveem para educação superior pública.

Bolsonarismo¹ e seus impactos para as universidades públicas

Diferente de outras ao redor do mundo, segundo a leitura de Florestan, a burguesia brasileira não precisou realizar uma revolução para concretizar o modo de produção capitalista. Aqui, o capitalismo e as dinâmicas imperialistas e de escravização se entrelaçaram para fazer surgir o que ele chama de 'capitalismo dependente'. Tal dependência faz com que a burguesia brasileira precise realizar concessões ao capitalismo central para conseguir manter qualquer tipo de relação, uma vez que não está "no mesmo pé de igualdade". Hoje, isso se observa na desindustrialização do Brasil e na condição de exportador de commodities (OLIVEIRA, 2020).

Somos uma sociedade, cuja burguesia se instaura sobre a escravidão e o imperialismo, o que deixou marcas que são notáveis até os dias de hoje como o patriarcado e o racismo que são muito fortes na nossa sociedade, esse fato faz com que a burguesia brasileira seja dependente, submissa e precise explorar muito mais a sua classe trabalhadora do que as burguesias de outros países. Isso se nota em todas as esferas da vida social inclusive na política de educação e do que está em curso no governo atual de Bolsonaro, são adequações que não correspondem com nossa realidade e que não são aplicáveis num dos países mais desiguais do mundo como é o nosso caso. Ao passo que o direito universal à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e é um dever do Estado e está sendo derruída enquanto direito, se tornando dia após dia com esse governo neoliberal, nicho de mercado.

¹ O Bolsonarismo é uma vertente ou versão tupiniquim do Neoconservadorismo que vem assolando várias nações (...) O que dá mais consistência ao Bolsonarismo é servir de antagonismo ao Lulismo. (KUHN, 2020). Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/01/bolsonarismo-movimento-ou-neologismo-por-christian-veloso-kuhn/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

A particularidade brasileira está no fato de que o Brasil foi um país colonizado, um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, ciclos políticos de colônia, independência, república, desenvolvimentismo, ditadura militar, redemocratização, conciliação de classes, o obscurantismo da extrema direita. O período de redemocratização no Brasil foi de 1980 até 2018, com a Constituição Federal de 1988; as políticas públicas e os direitos sociais em decorrência da CF/88; o início da implementação do Projeto Neoliberal no Brasil a partir da década de 1990; o projeto de Contrarreforma do Estado – MARE de Bresser Pereira 1995; os retrocessos impostos pelo capital em conquistas que não haviam sido consolidadas; o conjunto de contrarreformas, com continuidades e descontinuidades, desde a década de 1990 até os dias atuais; e a intensificação da crise do capital por meio de retrocessos. (FARAGE, 2019, palestra).

O governo atual remete a um ultraconservadorismo com a criação de um campo fértil para o capitalismo, as pessoas têm que se virar como podem por meio de trabalhos informais e sem nenhum resguardo do Estado. Os retrocessos vêm de todos os lados: morais, intelectuais, a ciência não é valorizada, mas sim o pensamento conservador ultraneoliberal, notícias falsas povoam os meios de comunicação e sobre a economia não há debates, a maioria das pessoas não percebe que ela está interligada com todas as decisões e que é a partir dela que ocorre o acirramento da questão social.

A crise internacional do Capital é uma crise estrutural do capitalismo que supera em termos de qualidade e importância as crises cíclicas, e é marcada, a partir da década de 1970, pela impossibilidade de recuperar as taxas de lucro do capital. Assim, o capitalismo busca novas formas para garantir sua ampliação e reprodução, podendo ser resumido em seis elementos estruturantes, quais sejam: a) o aprofundamento da desigualdade e a ampliação do fosso entre ricos e pobres no interior de cada país e entre os países; b) a necessidade de reconfiguração do papel do Estado, com restrição de sua ação social e apropriação do fundo público; c) a ampliação do uso da força para a manutenção do controle social sobre o (a)s trabalhador (a)s; d) o aumento do pauperismo; e) uma nova morfologia do trabalho, que redesenha o mundo do trabalho e f) o recrudescimento do conservadorismo, na busca de ampliação do domínio social. (FARAGE, 2019, palestra).

A crise estrutural do capital precisa que haja o máximo possível de desigualdade, restrição da atuação do Estado, uso da força para dominar os trabalhadores, um novo mundo do trabalho completamente explorado e precarizado e o aumento do conservadorismo, tudo o que vemos no governo Bolsonaro. Em contrapartida a crise do socialismo real pela perda da força e unidade de esquerda agravada com o intuito de amenizar as consequências do capital em vez de superar completamente essa ordem só pioram o cenário atual, porém a realidade é dinâmica e mutável dessa forma nada é para sempre, porém a falta de organização popular compromete muito em como superar e enfrentar o capitalismo que não deixa de avançar. A falta de consciência de classe dificulta a união dos trabalhadores, mas essa falta advém da dominação ideológica promovida pelo capital. É difícil vislumbrar um futuro de transformação, porém a falta de união do coletivo só retarda tal futuro.

O governo Bolsonaro segundo (LEHER, 2019) adota uma estratégia de estrangulamento orçamentário por meio de menos contratações de docentes e técnico-administrativos e da mudança do perfil dos estudantes. O Banco Mundial (BM) propôs o fim das políticas de assistência estudantil para se ter seletividade social positiva e desresponsabilização do Estado.

Para (LEHER, 2019) a redução de recursos na área de C&T não decorre da falta de receitas, tudo é uma estratégia para as universidades se tornarem utilitaristas,

é necessário assinalar que a política de redução dos recursos para a área de ciência e tecnologia não decorre da falta de receitas. Desde 2013, os recursos provenientes dos fundos que constituem o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) são maiores do que os recursos destinados ao CNPq e à Finep. (LEHER, 2019, p. 89).

A realidade adversa para as universidades federais no governo Bolsonaro evidencia, contudo, que o desenvolvimento de políticas “democratizantes” (como a expansão das universidades e institutos federais, as cotas e a assistência estudantil, assim como o fortalecimento do orçamento do CNPq e da Finep), sem a institucionalização destas na forma de leis, permite que os avanços sejam facilmente desmontáveis. (LEHER, 2019, p. 80-81).

No governo Bolsonaro as cotas são vistas com “maus olhos”, no entanto, elas representam um forte avanço político e social dentro das universidades, à garantia de acesso ao Ensino Superior à população historicamente excluída no país. Neste governo, as cotas representam um tipo de preconceito por distinguir os candidatos na concorrência por aquela vaga, contudo a única distinção está na democratização do acesso às universidades. Democratização que é prejudicada pela falta de leis específicas de acesso e permanência estudantis.

Outro agravamento do atual governo diz respeito ao movimento fundamentalista, o qual atribui às universidades públicas um lugar de doutrinação ideológica, conhecido por “marxismo cultural”, o que representa um ataque às humanidades. O movimento difunde o moralismo principalmente evangélico, conforme (LEHER, 2019).

O MEC enviou mensagem às escolas pedindo que as crianças fossem perfiladas para cantar o hino nacional e que fossem gravadas, solicitando, na mensagem, que o slogan da campanha de Bolsonaro “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” fosse lido nas escolas. (LEHER, 2019, p. 28).

O governo Bolsonaro defende uma política autoritária e de fundamentalismo religioso com ataque à democracia, ao pluralismo, à diversidade humana, reduzindo desde sua campanha eleitoral o Estado laico, público e de direito. Associado a isso tem-se o perfil militar do governo e construção de uma verdadeira cultura autoritária que resplandece os ranços tradicionais e ditatoriais de uma sociedade que viveu a ditadura militar. Com isso, vive-se impactos aviltantes no

campo das universidades públicas com o projeto de educação ultraneoliberal em curso.

O bolsonarismo entendeu que não é possível dobrar as instituições federais de ensino superior sem bater de frente com a autonomia que o artigo 207 da Constituição lhes garante. Sabe que ainda não há clima para nomear juntas militares para administrar campi de todo o Brasil. Tanto que encontrou uma forma mais sutil de colocar seus cupinchas na direção de universidades públicas: desrespeitando as eleições para reitor (BARBOSA, 2020).

A luta do movimento estudantil dentro das universidades é extremamente conhecida no Brasil principalmente desde a época de ditadura em que se firmou uma luta ferrenha contra todo autoritarismo, práticas anti-democráticas, repressões, e censuras, junto deles, os movimentos progressistas e a classe trabalhadora se puseram contra e conseguiram que a constituinte fosse aprovada, então ela não representa apenas uma transição de regime, de um regime autoritário para um democrático, mas um basta para exploração e dominação de quem quer que seja, capital, militares, governo ou igreja.

A prática adotada por Bolsonaro revivência os ranços da ditadura militar com a possibilidade de mobilizar pessoas pelas mídias sociais, adotando uma política genocida e intervindo indevidamente em serviços públicos que possuem eleições democráticas, desrespeitando a democracia e o que está posto na Constituição do país, ou seja, na lei maior que rege a todos principalmente o presidente. Porém, os movimentos sociais de lutas da classe que vive do trabalho têm construído estratégias de e frente às práticas anti-democráticas, de cunho fascista.

Tampouco foi alterada a lista tríplice para a escolha de reitores, o que permite aberta ingerência dos governos sobre a autonomia universitária, operacionalizando as investidas governamentais por meio de reitores interventores que devem obediência a quem os nomeou de modo ilegítimo, e não ao Conselho Universitário das instituições. Assim, a Constituição Federal de 1988 assegurou a natureza autônoma da universidade, porém a luta democrática após a Constituinte não teve força para assegurar as bases institucionais e estruturais para que a autonomia pudesse ser efetiva. (LEHER, 2019, p. 81).

A nomeação de reitores interventores nas universidades brasileiras desde 2019 fere a autonomia universitária da CF/88, afinal são nomeados de maneira ilegítima desrespeitando todo o processo eleitoral realizado pelas comunidades acadêmicas, ignorando a lista tríplice e a supremacia democrática do Conselho Universitário Superior. Expressão própria de um governo extremamente autoritário e anticiência. Por exemplo,

em Mossoró, que vem acontecendo o mais escrachado caso de subserviência ao bolsonarismo de que se tem notícia. O candidato Rodrigo Codes foi o primeiro colocado na eleição para a reitoria da UFRSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido), com 37% dos votos válidos. A nomeada, contudo, foi Ludimilla Oliveira, embora tenha conseguido apenas 18% e terminado na terceira colocação. (BARBOSA, 2020, texto online).

Essa realidade expressa o quanto a educação configura projeto governamental e expressa disputa entre os distintos projetos societários defendidos pelo capital e pelos segmentos progressistas que fazem a defesa da educação voltada para o bem-estar da sociedade e para a emancipação dos sujeitos, diferente do capital que busca a mercantilização e futura privatização de tal serviço, a forma pela qual a educação é concebida para eles.

Antes da abertura das urnas, Ludimilla articulava-se com parlamentares para garantir que o vencedor das eleições fosse o nomeado para o cargo. Esbanjando confiança, qualificava como intervenção o eventual desrespeito à vontade da comunidade acadêmica, opinião que, segundo afirmou em áudios de *WhatsApp* tornados públicos pela imprensa, compartilhava com a bancada bolsonarista do RN (Rio Grande do Norte). Confiante de que seria sufragada pelos estudantes, técnicos e professores da UFERSA, Ludimilla perambulava por Brasília atrás de emissários que convencessem Bolsonaro a escolher o primeiro da lista tríplice (BARBOSA, 2020, texto online).

Deu ruim. Tão logo as urnas foram abertas, deparou-se com a dura realidade de não ser tão benquista como acreditava. Abraçou, então, a tática do vale-tudo para se tornar reitora, apagando das suas redes quaisquer sinais que pudessem indicar o mais tímido lampejo de relação com pautas progressistas. Comprou o pacote completo, do fundamentalismo de Damares a esforços públicos para mostrar que é Bolsonaro desde criancinha (BARBOSA, 2020, texto online).

É fato que os ranços deste autoritarismo militar revivenciado perdurarão por muitos tempos, pois vem fortalecendo um projeto societário que se associa à cultura do ódio, da naturalização da desigualdade social, além da ampliação desta e calca-se na coisificação humana. O governo Bolsonaro-Mourão é assim estrategista nas ações forjadoras do enraizamento desta cultura. Tanto que em Mossoró, por exemplo,

Deu certo. Bolsonaro identificara em Mossoró uma preposta do seu obscurantismo mussolinista, chegando a prestigiar *in loco* sua nova soldada. Nomeada nessas circunstâncias, Ludimilla não demorou para se deparar com os infortúnios da democracia. Precisava afinar o discurso com o do seu novo clube. O que antes era intervenção passou a ser fruto de uma “intervenção divina”, disse em uma *live*. Em outra, sugeriu que quem não estivesse satisfeito que fosse embora da UFERSA. Chocada com a insatisfação do DCE, tentou colocar a Polícia Federal no enalço da estudante Ana Flávia Lira, coordenadora-geral da entidade. Acusou-a, dentre outras coisas, de fazer parte de uma organização criminosa (BARBOSA, 2020, texto online).

Explicita-se aqui elementos que expressam a derruição da universidade pública em curso,

é necessário golpear fundo as instituições em que são mais fortes, principalmente as universidades. Elas são consideradas o centro formador e irradiador das ideias esquerdistas que impactam o cenário público. De certo modo, é como se o bolsonarismo quisesse completar o trabalho iniciado na ditadura. Além disso, no liberalismo econômico de Bolsonaro, ao contrário do desenvolvimento da ditadura, não há lugar para investimentos públicos, muito menos nas universidades. Ademais, interessa enfraquecer os meios acadêmico-científicos para que não representem obstáculo a certos projetos econômicos, por exemplo

a intensificação da destruição ambiental e o desrespeito a direitos e terras indígenas. Acrescente-se a esse quadro a ampliação dos discursos anticientíficos em circulação nos últimos anos, que convergem com as visões e estratégias do atual governo. Por isso têm sido adotadas apenas políticas para enfraquecer ou, no limite, destruir as universidades federais, em benefício do setor privado. (MOTTA, 2020).

Para além das ações destrutivas, outro eixo das políticas do bolsonarismo envolve projetos para disseminar as suas convicções ideológicas — notadamente patriotismo autoritário, moralismo conservador e anticomunismo. Há também projetos de intervenção na produção de material didático, com consequências previsíveis. Para aumentar o controle sobre as instituições educacionais federais — retirando parte de sua autonomia — foi editado primeiramente (12/2019) um projeto de lei para mudar o processo de escolha de reitores e diretores, e posteriormente (10/6/2020) uma medida provisória que permitiria ao governo nomear os reitores sem consulta à comunidade durante a pandemia. Mas, mesmo em eleições realizadas pelo sistema regular, o governo tem escolhido os candidatos mais à direita nas listas triplices, independentemente da votação e apoio obtido na respectiva comunidade universitária. (MOTTA, 2020).

A defesa que ele faz para a elite assim como outros governos também fazia retraem formas de luta, organizações, pois muitas pessoas não vislumbram tempos futuros, o que sobrecarrega os setores progressistas que muitas vezes estão no ápice de exaustão e se veem na obrigação de fazer o enfrentamento, o bolsonarismo não pode ser naturalizado, é preciso que haja a conscientização por parte de todos que ele não defende nem a classe trabalhadora e nem as minorias, por isso é tão contraditório que esses segmentos o apoiem. E é preciso rever o porquê de tais práticas, já que a sua figura divide opiniões, é muito raro alguém que não se posicione quando se trata do Bolsonaro, ou às pessoas o apoiam ou o repreendem, no entanto, o que fica claro é que quem defende direitos, cidadania, democracia tem aversão por ele.

A finalidade de criminalizar o movimento estudantil e de perseguir qualquer esboço de divergência foi percebida pelo Ministério Público Federal, que decidiu pelo arquivamento do inquérito policial e ainda processou a interventora pelo crime de denúncia caluniosa. Na mesma semana em que viu a tapioca virar, Ludimilla mostrou para o chefe que, apesar de neófito no bolsonarismo, não precisa se esconder para lustrar coturnos com a língua (BARBOSA, 2020, texto *online*).

A principal ameaça desse governo está em desrespeitar a democracia e a Constituição do país, e para que isso seja possível ele se utiliza da força do Estado que adota a mesma política, sendo um Estado que não se importa com as minorias, nota-se em como o movimento estudantil é tratado nesse país, visto como uma ameaça à ordem, quando na verdade a única ameaça está em impor a sua forma de ser para todos, e no cerceamento da liberdade de divergir.

Em sua conta no *Instagram*, a interventora posou junto a um quadro do ditador Costa e Silva, general que governou o Brasil de 1967 a 1968. Foi da sua caneta que saiu o AI-5, marco do mais sangrento período da ditadura militar brasileira.

Ludimilla não poderia ser mais coerente: foi durante o governo de Costa e Silva que houve intensas repressões ao movimento estudantil. Em março de 1968 o estudante Edson Luís de Lima Souto foi assassinado pela polícia durante um protesto no Rio de Janeiro. Em julho, mês seguinte à Passeata dos Cem Mil, foram proibidas manifestações nas ruas. Forças policiais do governo invadiram universidades para espancar e prender alunos e professores (BARBOSA, 2020, texto *online*).

O governo Bolsonaro se apoia nos ranços da ditadura militar e dá o aval para que barbaridades cometidas durante esse período sejam toleradas e até aclamadas como se as ações desses ditadores fossem heróicas, a Constituição Federal de 1988 dá o aval para o fim de tal período ao instaurar o regime democrático. Há artigos na Constituição referentes à autonomia universitária desobrigando-a de qualquer empecilho das ingerências indevidas do Estado, governo e igreja para que ela receba financiamento público para desenvolver suas atividades e cumprir sua função, tendo a liberdade de utilizar esses recursos da maneira que achar melhor, tais artigos são desse período em que os estudantes, professores, movimentos progressistas se mobilizaram pelo fim desse período e conquistaram no âmbito da Constituição o direito a democracia e a autonomia universitária e que agora estão novamente ameaçados pelo atual governo.

O plano para educação do governo bolsonarista vai na contramão do desenvolvimento da formação intelectual crítica e da capacidade política de jovens e adultos fazer com que eles tenham os instrumentos para ler as relações sociais, se situar e buscar, fazer valer seus direitos e, portanto, é isso que está no olho do furacão e que não por acaso foi absorvido pelo clã da família Bolsonaro. (FRIGOTTO, 2020).

Nesta direção, FRIGOTTO (2020) acrescenta que tal governo se apoia no fundamentalismo religioso e econômico espelhados no fascismo. Não por acaso, diz o autor (2020) o ministro Guedes está trazendo uma série de inovações de remuneração por hora e, portanto, tudo é mercado, o mercado é soberano e tudo tem que ser regulado pelo mercado. O fetiche do mercado que fundamenta as relações sociais e defende a ideologia da meritocracia como subterfúgio para excluir os pobres da universidade.

Na nossa visão de mundo, pautada nas reflexões dos estudiosos que trazemos neste artigo, as instituições públicas são as maiores fomentadoras do desenvolvimento da ciência e tecnologia e pela garantia disso à maioria da população, as universidades brasileiras não são reconhecidas como universidades de excelência pela falta de investimento do próprio Estado que não valoriza o conhecimento científico, político e a pior parte é que essas instituições sofrem com muitos cortes e financiamento insuficiente sob justificativas que não coadunam com a realidade, não existe doutrinação ideológica dentro das universidades porque se houvesse esse modo-de-produção capitalista não existiria mais.

A novidade desse governo segundo Roberto Leher (2019) se dá pela retomada do protagonismo social, dado pelos movimentos cidadãos em prol da universidade pública como o 15 M (quinze de Maio), 30 M (trinta de Maio), 14 J (quatorze de Junho) e 13 A (treze de Agosto).

Os setores dominantes no Brasil possuem uma linha clara de ação: ampliar a cobertura pública do ensino fundamental e difundir um ideário pedagógico referenciado na chamada teoria do capital humano, socializando as crianças e jovens em conformidade com o mercado, o que Florestan Fernandes conceituou como capitalismo dependente. (LEHER, 2019, p. 36).

As manifestações em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade demonstram a grande insatisfação com as propostas do atual governo, pois o que estamos vendo é um desmonte do acesso. A educação com esses quatro requisitos é um direito universal e a sua garantia deve ser exigida ao Estado, mesmo esta não sendo acessível a todos pelo fato de o Estado estar a serviço do capital e do mercado que sempre propõe a mercantilização de tal política como serviço. Porque o que nos é imposto e dado como natural é o que Florestan Fernandes conceitua como a teoria do capital humano, de desde a infância termos contato com as decisões feitas pelo mercado como as melhores, as mais sensatas e voltarmos nossa formação para metas, números, prazos, assim como é feito no mercado negando tudo que incentive o ato de pensar o porquê ser dessa forma.

A guisa de considerações finais

O estudo nos permite afirmar que a emancipação humana nesse tipo de sociabilidade não é possível porque jamais existirá equidade nesse sistema, assim como práticas não machistas e racistas, a sociedade capitalista se funda e se ergue em cima do patriarcado e do racismo então eles servem para que o sistema se perpetue, assim como a meritocracia, ela faz parte da ideologia burguesa para que o neoliberalismo selvagem tenha um terreno fértil de atuação. No entanto, a defesa da educação que fazemos busca proporcionar essa emancipação política da classe trabalhadora por meio de uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada, crítica e de qualidade para que talvez um dia ela seja popular.

A defesa feita pelos burgueses é a de uma concepção de mundo autoritária com retirada de direitos políticos, sociais, trabalhistas que não admite a criticidade, moralista, retrógrada que é anti-ciência, anti-diversidade, que preza pela ignorância e que concebe quem faz a crítica como perigoso, uma ameaça ideológica e que incita o ódio por meio de atitudes fascistas.

A tarefa dos segmentos progressistas, contudo, é de encontrar uma unidade de atuação que contemple a maioria dos que compõe o campo progressista, da esquerda e isso se dá pela formação política e processo de consciência de classe, pela socialização da riqueza socialmente produzida, pelo estudo constante, pela

proposição de debates, de levar em conta as ideias, as ações criticamente politizadas, de fazer a junção dos movimentos sociais, da universidade com a classe trabalhadora e de fortalecer todos os espaços possíveis para tentar barrar todos esses retrocessos, assim como o exemplo da produção de muitas *lives* com conhecimento crítico, de qualidade, socialmente referenciados, gratuito, do movimento dos entregadores, das torcidas organizadas contra o fascismo, formas que nos permitam romper com a alienação.

(...) As contradições afloram no mundo todo, por isso é preciso adequar as relações de produção que apropriam a riqueza socialmente produzida, às forças produtivas, de caráter social, para produzirmos um novo modo de produzir a vida. (...) Em termos políticos temos que atuar numa perspectiva transformadora, ou seja, revolucionária, nas várias esferas da nossa vida. Enquanto educadores históricos-críticos temos uma dupla tarefa que é a de fazermos uma crítica a educação burguesa, mostrando seus mecanismos classistas de funcionamento, desmistificando e desnaturalizando a inculcação ideológica realizada na escola e também devemos organizar uma prática educativa que possibilite aos filhos dos trabalhadores, aos dominados, o acesso e síntese do saber historicamente produzido pela humanidade. (LOMBARDI, 2020, *live*).

A unidade classista, o trabalho de base com a classe que vive do trabalho via a educação popular freireana são urgentes ações e alternativas para vislumbrar outra sociabilidade e o horizonte emancipatório da alienação de massa presente. Urge fortalecer as lutas contra o projeto de educação conteudista, aligeirado, calçado na perspectiva de neutralidade, de reprodução do conhecimento e da cultura.

Com acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e à prática militante, é possível alcançar a prática revolucionária e mudar as bases sobre as quais as classes dominantes se ergueram, defendia Florestan. Claro que Florestan é um socialista marxista, alguém que tinha conhecimento de que o pior analfabeto é o analfabeto político. Então, ele valorizava demais esse lado do conhecimento, do letramento, do direito à educação e do que significa conseguir universalizar a educação básica e ao mesmo tempo garantir a qualidade da educação com financiamento público de qualidade, a fim de mitigar as desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2020, texto *online*).

A única forma da classe trabalhadora se libertar de tais amarras é por meio da revolução e a educação tem um papel fundamental nesse processo porque ela cria as bases para um pensamento crítico e questionador dessa ordem capitalista de exploração e passa a buscar formas de romper com essa alienação, como se tem visto com as greves que vem ocorrendo dos motoristas de aplicativos, são pessoas que muitas vezes não possuem um alto nível de escolaridade, muitas vezes só o ensino médio completo, mas possuem a compreensão política que é uma das dimensões da educação porque sofrem na pele os impactos da precarização do trabalho e conseguem enxergar essa exploração e com isso fortalecem a sua classe ao confrontar e entender que sem eles as empresas de comida não existem, por isso reivindicam melhores condições.

O papel do intelectual era ser contestador e enfrentar as dificuldades e empregar as suas ferramentas teóricas sem nunca abandonar do horizonte a possibilidade de ter uma transformação social e da criação de um mundo mais justo, mais livre e mais feliz. O fascismo nunca morreu. Ele falava que o fascismo é o braço armado do capitalismo. Sempre que o capitalismo se sente ameaçado, esse braço aparece. E é isso que a gente está vendo hoje no Brasil em alguns outros lugares do mundo. Talvez essa questão da nossa atualidade passasse por aí: onde a esquerda errou? Porque as reformas não foram aprofundadas?, relembrando a defesa de Florestan sobre a formação de uma frente única de esquerda. É justamente o que falta hoje. (OLIVEIRA, 2020, texto *online*).

O que podemos fazer hoje é intensificar a produção de conhecimentos progressistas que abarquem as transformações capitalistas e seus impactos para realidade social, nos questionarmos qual a força e a unidade que a esquerda representa, além de avançar na defesa de uma sociedade mais justa e igualitária repudiando qualquer forma de manifestação fascista e seguir fazendo frente a todas as contrarreformas nunca perdendo de vista que a realidade está em constante transformação e que ela está inserida num campo de contradições, de enfrentamento de classes em que uma hora a classe trabalhadora pode ter as condições necessárias para a revolução de tal sistema.

Por fim reiteramos nossa posição integralmente contrária ao governo Bolsonaro e toda sua lógica fascista, ultraneoliberal, conservadora, reacionária e especialmente as nomeações inconstitucionais dos reitores interventores, as quais ferem a democracia e a autonomia universitária.

Referências

BARBOSA, Gustavo Freire. Os reitores do bolsonarismo avançam sobre as universidades federais. Carta Capital. Justiça, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/os-reitores-do-bolsonarismo-avancam-sobre-universidades-federais/>. Acesso em: 19 out. 2020.

BEZERRA, Fábio; IASI, Mauro. Projeto de lei “Future-se”: contradições e ameaças à pesquisa, ensino e extensão. Rede Tecnológica de Extensão Popular, 18 jul. 2020. 1 vídeo (1h:57 min). Live. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_maflhXPOQ&t=16s. Acesso em: 01 ago. 2020. Participação de Mauro Luis Iasi e Fábio Bezerra.

CATINI, Carolina; MINTO, Lalo Watanabe. Universidades na pandemia. Um imperativo do presente: Future-se nas estaduais de SP? Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-future-se-nasuniversidades-estaduaispaulistas/?fbclid=IwAR32STmJxDtPIRZCndqPPO89LOdsXJf0O6SYjz8vpvsCy44w78PurveSXC>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FARAGE, Eblin; LEHER, Roberto. “Projetos de Educação no Brasil: a moralização da vida social, disputas e enfrentamentos contemporâneos” (palestra). In: OFICINA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2019, Campinas.

FARAGE, Eblin; ARCARY, Valério. Processos Antidemocráticos na América Latina, Lutas Anti-imperialistas e Serviço Social (palestra). In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória.

FRIGOTTO, Gaudêncio; LIRA, Jailton. Educação e a extrema direita: o projeto Escola Sem Partido. CONFERÊNCIA VIRTUAL, 2. Adufal TV, 15 jul. 2020. 1 vídeo (100 min). Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6mlxt8PiYdg&t=29s>. Acesso em: 1 ago. 2020.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019. 232 p. (Emergências). Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2019/11/Autoritarismo-contr-a-Universidade-Expr ess%C3%A3oPopular.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 29, p. 8-40, out. 2019. N. Esp. América Latina. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/75bf0b10543f15346505a341061d6cc7_1571859228.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

MANCIBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 06 out. 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O Bolsonarismo e as Universidades. Revista Adusp, São Paulo, p. 46-52. dez. 2020. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/64/02.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, Caroline. O centenário de Florestan Fernandes, um teórico a serviço da classe trabalhadora. Brasil de Fato. Memória, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/22/o-centenario-de-florestan-fernandes-um-teorico-a-servico-da-classe-trabalhadora#.XyQAp-B07EY.whatsapp>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PEREZ, Davi Machado. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e democracia de cooptação: o golpe de 2016 e a atualidade de Florestan Fernandes. Temporalis, Brasília, DF, v. 19, n. 37, p. 28-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/24232/Pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José. SEMINÁRIO INTERNACIONAL (VIRTUAL) POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O AVANÇO DA EXTREMA DIREITA, 4., 2020. Canal HISTEDBR, 14 jul. 2020. 1 vídeo (177 min). Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=elh5aukYXWY&t=11s>. Acesso em: 01 ago. 2020.

POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Antonio Clerton Santana de Araujo¹

Cidileia Firmino de Souza²

Introdução

O emprego das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - NTDIC e como isso impacta no âmbito de uma sala de aula. É disso que trata o presente artigo. E tudo começa com o fenômeno WEB 2, em 2004.

O início do século XXI é marcado pela afirmação de um conceito. A Web 2.0. Isso não diz respeito a um produto, um mercado ou um projeto formal de algum artefato. É tão somente um conceito criado em 2003 pelo americano Tim O'Reilly³.

Ele afirma que a Web 2.0 é “a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma”. Conforme prega essa ideia, a regra fundamental da Web 2.0 é o aproveitamento da inteligência coletiva.

De fato, os especialistas afirmam que não há um conceito formado para o que é Web 2.0. Isso está em constante mutação, além do que, a Web 2.0 se baseia no desenvolvimento de uma rede de informações onde cada usuário pode não somente usufruir, mas também compartilhar conhecimento.

¹ Mestre em CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Professor do CURSO DE PEDAGOGIA DA UNITINS - CAMPUS ARAGUATINS. E-mail: antonio.sa@unitins.br

² Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Tocantins – Campus Araguatins. Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Integrada de Araguatins. Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unitins – Campus Araguatins. E-mail: cidileia2012@gmail.com

³ Tim O'Reilly é o fundador e CEO (Chief Executive Officer) da O'Reilly Media, uma empresa muito respeitada por estar à frente de uma série de tendências tecnológicas das últimas três décadas. O'Reilly estudou na Universidade de Harvard, formando-se em 1975. Desde cedo apresentava um grande interesse em ciência da computação. É um dos principais defensores dos movimentos de software livre e código aberto.

As iniciativas tipo **Wikipedia**⁴, **Infogalatic**⁵, **Everipedia**⁶, **Kiwix**⁷, **Metacademy**⁸ e **Khan Academy**⁹ são exemplos bem definidos de conhecimento compartilhado universalmente.

Nessas plataformas o usuário adiciona informação livremente, respeitando-se, claro, a idoneidade da informação compartilhada.

Mas a WEB 2 só se materializou por causa de alguns fatores: incremento da velocidade de comunicação, ampliação da grande rede mundial e o consequente barateamento do custo de acesso – a chamada economia de escala.

Para dar um exemplo: No ano de 1998, alguém que possuísse um computador em casa, e tivesse acesso à internet, pouco podia aproveitar mais do que acessar sua conta de e-mail ou navegar por páginas estáticas a partir de ferramentas bem toscas, a uma velocidade nunca superior a 64k.

Mas quando tudo parece o caos, o homem sempre dá a volta por cima. Em 1999 quando se anunciava o fim do mundo, o colapso das comunicações, ninguém apostava na virada. Que aconteceu, com a potencialização de recursos velhos conhecidos do homem – os cabos submarinos em conjunto com uma tecnologia não muito recente de meados dos anos 70 – a fibra ótica.

⁴ A Wikipedia foi criada por Jimmy Wales e Larry Sanger, no ano de 2001, como melhoramento do projeto Nupédia, inicialmente, concebido para ter somente especialistas como colaboradores. A ideia, adota o conceito colaboração, podendo qualquer pessoa inserir informações ligadas "ao espírito de compartilhamento e abertura da 'cultura computacional' do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e de outras universidades" (BURKE, 2012, p. 341).

⁵ O Infogalatic é um projeto de enciclopédia de conteúdo gratuito, baseado na Internet. Trata-se de uma bifurcação dinâmica da Wikipedia e aprimora o modelo de conteúdo editável da editora da enciclopédia on-line. As páginas da Infogalactic são interligadas para conectar o usuário a páginas relacionadas com informações adicionais e são categorizadas de várias maneiras, incluindo Relatividade, Notabilidade e Confiabilidade, para permitir que o usuário priorize sua perspectiva personalizada (CISION, 2017).

⁶ Everipedia iniciada em 2015 como uma alternativa mais moderna e inclusiva à Wikipedia por Theodor Forselius e Sam Kazemian, ela está agora construindo a primeira enciclopédia do mundo no blockchain, incentivando os criadores de conteúdo ao permitir que eles próprios se tornem interessados na rede de enciclopédias. Contendo mais de 3 milhões de usuários únicos mensais e mais de 6 milhões de artigos wiki, everipedia.org, já ultrapassou a Wikipedia em inglês em conteúdo, tornando-se atualmente a maior enciclopédia em inglês do mundo (CISION, 2017).

⁷ O Kiwix é um pequeno software. É possível usá-lo mesmo em computadores limitados ou antigos, e roda em uma grande variedade de sistemas operacionais, desde o Android, passando por distribuições do Windows, Apple Mac OSX e GNU / Linux. Trata-se de um leitor offline para conteúdo da web e é instalado em escolas, universidades e bibliotecas que não podem pagar pelo acesso à Internet em banda larga (PORSOFT.NET).

⁸ Metacademy é uma plataforma de código aberto gratuita para aprendizado eficiente e personalizado. O site consiste em uma enorme lista de conceitos, todos interligados (como uma árvore) em uma única estrutura de dependência. Cada conceito consiste em uma lista de conceitos de pré-requisito e uma coleção de recursos para aprender o próprio conceito (PORSOFT.NET).

⁹ A Khan Academy é um projeto sem fins lucrativos. Sua proposta é de melhorar a educação, oferecendo conteúdo de classe mundial gratuita a qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta. A plataforma permite que o usuário conte com uma aprendizagem personalizada, conteúdos confiáveis e ferramentas para capacitação de professores. Segundo a Khan Academy, 90% dos professores norte-americanos já usaram em algum momento a Khan Academy e relataram excelentes resultados (KHAN ACADEMY, 2021).

No ano de 2021 o mundo vive plenamente o fenômeno da comunicação online. Inclusive, a partir da pandemia em 2020, todos os processos tiveram de se reinventar. E hoje, qualquer indivíduo munido de um simples smartfone se conecta a qualquer coisa que esteja ligada à internet, e interage.

Nesse sentido, o grande alavancador/facilitador disso foram as instituições financeiras, que reduziram drasticamente seus quadros, apostando tudo em tecnologia, em comunicação e em pessoas para administrar grandes redes.

É possível fazer o registro de um evento marcante. No ano era 1985, quando um grande banco brasileiro anunciou em página dupla em revista de grande circulação nacional seu funcionário número 150000. Esse mesmo banco hoje, multiplicou seu tamanho e tem possivelmente apenas $\frac{1}{4}$ dessa força de trabalho, transferindo o trabalho de atendimento para um eufemístico “autoatendimento” em que o usuário faz simplesmente o trabalho de formiga que seus atendentes faziam, antes.

Na contramão dessa avalanche, as instituições de ensino vivem uma ambiguidade. Todos têm conhecimento dos enormes benefícios da tecnologia da informação, mas grande parte dos alunos de escolas públicas está excluída desses recursos tecnológicos devido às precárias políticas públicas e à péssima infraestrutura física das escolas.

No Brasil quando se fala de tecnologia educacional, tudo é bem devagar, quase parando. Como dito anteriormente, o custo de armazenamento de dados, e a capacidade de processamento tem limitado muito o emprego de sistemas inteligentes.

Tecnicamente é até possível se manter grandes bases de dados que viabilizem o acesso a informações por múltiplos acessos simultâneos por milhares de pessoas, mas isso ainda está longe de se tornar realidade.

É possível atender as demandas da educação utilizando-se as tecnologias, e com isso permitir-se o atendimento em massa, viabilizando-se múltiplos nichos de mercado. As políticas públicas para educação têm caminhando muito lentamente no Brasil. As iniciativas até existem, como determina o Decreto 9.057 de 2017. Nesse documento se propõe a utilização de bases de dados especializadas e instrutores remotos para auxiliar professores em escolas de todo o país (BRASIL, 2017).

Entretanto, a substituição de mentores remotos por sistemas inteligentes baseados em Inteligência Artificial depende de uma série de variáveis, sendo que a mais importante diz respeito à questão social. Do mesmo jeito que alguém usa um telefone celular para acessar sua conta no banco e transferir dinheiro para outra conta, porque ele confia na instituição financeira, deve existir a confiança do indivíduo quando ele for utilizar sistemas remotos em aplicação educacional.

As iniciativas de automatizar a instrução, já é realidade em países, como nos Estados Unidos, na Ásia e em alguns países da Europa.

A realidade da tecnologia da informação na educação

É certo que profissionais da educação podem atuar como multiplicadores do conhecimento disponível hoje nas plataformas digitais, como Google e YouTube. Também existem inúmeras soluções pagas – algumas absurdamente caras e outras até com preço acessível. Mesmo gigantes como a Enciclopédia Britânica se renderam à ideia de manter bases de dados online para emprega-las no ensino de pessoas.

Existe uma quantidade absurda de materiais como vídeos, jogos, imagens, animações e textos eletrônicos, que poderiam estar disponíveis para o grande cliente – o aluno. Mas sabe-se lá porque isso não ocorre como deve.

A pergunta que se faz atualmente é se as novas tecnologias digitais de informação e comunicação são úteis para a educação. O que se discutiu até o ano de 2019 é como se podia utilizá-las melhor, para auxiliar o professor a trabalhar com a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar. Mas no ano de 2020 aconteceu a grande virada, e todos tiveram de uma forma ou de outra, se adaptar à nova ordem mundial – ficar em casa. Ajustes foram necessários, procedimentos antes inimagináveis tiveram que ser adaptados para a nova realidade com a COVID-19.

No âmbito da Inteligência Artificial, tudo tem acontecido rapidamente. Muitas aplicações para comunicação remota já são utilizadas desde o longínquo ano de 1990 em toda sorte de artefatos como drones, dispositivos para controle de acesso de pessoas, detecção de objetos, reconhecimento facial, etc. Mas a sua utilização na educação ainda é pobre e fora do alcance do grande público.

E toda proposta de produto ou serviço necessita de fundamentos, para poder se materializar. Em artigo Gibson, J. Paul (2012) relata experiência em fazer com que crianças a partir de 5 anos aprendessem os fundamentos da Teoria Geral de Grafos – um ramo da matemática muito necessário para o entendimento de tudo o que se faz na área de ciência da computação. A ideia por trás disso é que, quanto mais cedo o indivíduo começa, mais fácil é o processo de aprendizagem de coisas dessa área do conhecimento humano.

O relato das experiências no ensino da teoria geral de grafos e algoritmos para crianças em idade escolar, 5 a 17 anos, pretende demonstrar que uma criança pode descobrir conceitos matemáticos bastante complexos, sendo capaz de trabalhar com abstrações e usar o raciocínio computacional a partir de uma idade bastante tenra. Adiante, Gibson, J. Paul (2012) fornece detalhes de uma abordagem incremental, que pode ser utilizada com estudantes de um vasto espectro de capacidades. O autor discorre ainda sobre a importância da aprendizagem baseada em problemas, onde os algoritmos são apresentados como possíveis soluções para jogos.

Essas experiências parecem não estar conectadas à Inteligência artificial, mas estão, pois a base para a solução de qualquer problema nessa área, passa por grafos.

No fechamento desse artigo no dia 10 de março de 2021, não se tem conhecimento de algo parecido sendo feito no Brasil. A realidade crua é que é simplesmente impossível alguém aprender sobre redes neurais artificiais por exemplo, se não tiver rudimentos elementares de matemática. Mas são poucas as nações que têm recursos para bancar experiências assim, pois isso exige investimento pesado em capital humano e dinheiro.

Além do mais, existe uma resistência muito grande no sentido de se manter o “status-quo”. Os currículos atuais são mantidos fossilizados por especialistas movidos por opiniões tendenciosas e ideológicas. Tais profissionais desejam unicamente a manutenção dos padrões tradicionais com a preservação dos benefícios adquiridos.

IA e Educação à Distância se viabilizaram na Pandemia?

Segundo censo realizado entre 2017 e 2018, o número total de matrículas registradas em cursos na modalidade EaD duplica ano a ano, gerando um aumento de quase 1.400% na última década.

Isso permite observar, que a EaD tem crescido muito, favorecendo o emprego de sistemas em inteligência artificial. Esses sistemas estão ganhando mais espaço nas plataformas, que são acessadas por mais usuários, tornando-as indispensáveis no novo cenário educacional.

A tendência é que a Educação à Distância, mais presente do que nunca, impulse o uso dos sistemas inteligentes, já. Existe até mesmo a aposta de que o Mundo jamais será o mesmo, no pós-pandemia, com o emprego maciço da modalidade híbrida de ensino. Dentro da proposta deste artigo, foi possível compilar algumas iniciativas de instituições que investem em uma educação inovadora e online, como por exemplo: **Mindspark**, **Altschool** e **Third Place Learning**. A **Mindspark**¹⁰ por exemplo, é uma plataforma indiana de autoaprendizagem online adaptável, que ajuda a criança a melhorar compreensão de habilidades essenciais. A plataforma permite que cada criança siga um caminho de aprendizagem único com base em suas necessidades. Sua proposta pedagógica é criar um mundo no qual as crianças em todos os lugares aprendam com compreensão. O objetivo alegado é alcançar crianças em diferentes estratos da sociedade, independentemente do tipo de educação que recebem hoje ou do currículo que seguem.

¹⁰ Fonte: <https://mindspark.in/> (Acesso em: 14 mar. 2021).

Já a plataforma **Altschool**,¹¹ é amplamente utilizada nos Estados Unidos. Nesse ambiente o aluno cria sua playlist de vídeos, exames e textos, de acordo com suas necessidades e preferências, aplicando-as em uma plataforma de ensino remota para interação contínua, adequada ao seu desenvolvimento.

Por sua vez, a **Third Space Learning**¹² é usada como modelo na Inglaterra. Basicamente, ela busca a melhoria da aprendizagem de alunos em matemática com suporte pedagógico individualizado, baseando-se em dados colhidos de milhares de horas-aula previamente coletadas naturalmente, formando um gigantesco bando de dados. Trabalha assim, com base em série histórica, na avaliação de um grande volume de informação pré-existentes.

A Inteligência Artificial - Estabelecendo uma definição

A Inteligência Artificial (IA) pode ser definida como sendo inteligência similar à humana só que tratada por software. Pesquisadores definem esse campo como "o estudo e projeto de agentes inteligentes", onde um agente dotado de expertise percebe seu ambiente e responde de tal sorte que potencializam suas chances de acerto nas respostas aos eventos.

Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de microprocessadores e seu consequente barateamento, foi possível ampliar a emulação da inteligência humana, criando-se a Inteligência Artificial. Barr e Feigenbaum (1981) definiam que "Inteligência Artificial é a parte da ciência da computação que compreende o projeto de sistemas computacionais que exibam características associadas, quando presentes no comportamento humano, à inteligência".

De forma sucinta, pode-se afirmar que a IA é uma forma de processar informações que resultam em conclusões práticas. Isso se dá pelo processamento de dados com velocidade e acurácia.

Inteligência Artificial no ensino

Em se tratando de ferramenta tecnológica de ponta é possível indicar com toda segurança a Khan Academy como plataforma de ensino a distância com tecnologia alimentada por base de dados guiada por Inteligência Artificial como a principal ferramenta para busca e apresentação de aulas online a custo zero.

Essa plataforma surgiu a partir da ideia de um jovem americano que encontrou uma forma simples de ensinar matemática para membros da sua família, e se tornou hoje um lugar seguro, confiável, onde um estudante pobre pode aprender conceitos antes quase impossíveis de se obter por essa via.

¹¹ Fonte: <https://www.altschool.com> (Acesso em: 14 mar. 2021).

¹² Fonte: <https://thirdspacelearning.com/> (Acesso em: 14 mar. 2021).

A proposta contém outras características, como a verificação da aprendizagem por meio de algoritmos próprios, para que sejam indicadas ao aluno outras aulas e formas de estudo, na medida em que apresente dúvidas.

É possível ainda citar os exemplos da escola americana Altschool, e a Mindspark, na Índia. Também se tem registro da Third place Learning, no Reino Unido empregando essa experiência com IA.

Na Altschool, o aluno cria uma playlist pessoal de vídeos, provas e textos, conforme suas necessidades e preferências, aplicando tudo em plataforma de ensino remota para acompanhamento contínuo do seu desenvolvimento.

No exemplo da Mindspark, os professores identificam com precisão, com o sistema IA, quais são as necessidades e carências de conteúdo de cada aluno, a partir de um banco de dados com milhões de visualizações, geradas durante anos de utilização da plataforma.

Já no caso da Third Space Learning ela tem procurado melhorar a aprendizagem do aluno de matemática apoiando-se no suporte pedagógico individual. Para isso ela se baseia em dados coletados de milhares de horas-aula geradas e digitalizadas naturalmente previamente.

Uma plataforma educacional baseada em Inteligência Artificial deve permitir que a instituição de ensino que a utilize construa gradativamente construam redes de tecnologia visando dotar e conectar famílias, alunos individuais, professores, além de outras escolas.

Assim, é possível oferecer ao aluno uma base de conhecimento suficiente grande e muito interativa. O sistema lógico e físico, é altamente complexo, passando por constantes atualizações, oferecendo alto índice de personalização na aprendizagem pela definição do perfil de cada aluno bem como a recomendação de temas apropriados para cada momento específico.

As ferramentas computacionais que acessam estas plataformas permitem infinitas interações com o conteúdo acessado em hipertexto.

As informações de cada aluno são cruzadas com as bases de dados da plataforma, trazendo os melhores resultados a partir da definição de perfis individualizados, com vistas à melhoria da aprendizagem personalizada.

Para fazer isso acontecer, existe o auxílio, o planejamento e a orientação docente contínua. Isso é indispensável no processo de ensino aprendizagem, deixando o professor de ser o centro do processo para dar este lugar ao aluno.

Tais modelos de ensino, podem ser de enorme valia para países como o Brasil, onde os alunos, muitas vezes, não têm acesso a infraestrutura de boa qualidade, currículo adequado e qualidade satisfatória. O aluno pode ter um currículo pré-definido, e a possibilidade de escolha sobre o que aprender. Isso possibilita a ampliação e personalização da aprendizagem.

Essa estratégia é vital para a aprendizagem autônoma, um componente indispensável no processo de aprender, uma vez que a alteração das estruturas cognitivas depende, em algum momento, da individualidade, conforme sugere Piazzi (2014).

Existem inúmeras ferramentas disponibilizadas hoje, em plena pandemia, visando facilitar a vida de um aluno. Apenas para citar um simplório exemplo de ferramenta: o Google Keep, que acionado de um smartfone pode receber um ditado e converter a fala do aluno em caractere. As possibilidades não somente nessa ferramenta mas em inúmeras outras, são muitas.

Mas, e no Brasil, o que faz hoje?

Segundo estudo do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação deve sofrer alto impacto da inteligência artificial nos próximos anos. Esse estudo aponta as tendências de uso das tecnologias educacionais baseadas em IA nas escolas até 2030. Aposta-se na expansão do uso de sistemas tutores inteligentes para ensino personalizado, em que uma ferramenta avalia se determinado aluno adquiriu conhecimento sobre o tema ensinado e se ele está satisfeito por resolver um problema. A partir dessa avaliação, o tutor pode decidir, de forma autônoma, qual a melhor estratégia pedagógica para ser utilizada com o aluno, ao longo de um período pretendido.

Um estudo intitulado “Tendências em Inteligência Artificial na Educação” foi elaborado pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) Rosa Maria Vicari a pedido do SESI e do SENAI. A professora analisou bases de patentes nos Estados Unidos, na União Europeia, no Canadá e no Brasil e consultou bases internacionais de artigos científicos e documentos apresentados em congressos.

As instituições SESI e o SENAI complementaram esse estudo, reunindo, em um painel, especialistas brasileiros em inteligência artificial para avaliar a difusão dessas tecnologias nas escolas do país, entre os quais pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Grande Sul (PUC-RS), além de empresas do setor. Estima-se que até 2030, quatro das tecnologias listadas no estudo estarão difundidas em até 50% das escolas públicas e privadas do Brasil, e uma delas, a computação em nuvem, deve estar presente em até 70% das instituições de ensino.

O estudo e o painel de especialistas foram realizados para orientar as iniciativas do SESI e do SENAI nesse campo.

O SESI já utiliza em suas escolas sistemas de tutores inteligentes para ensino personalizado. O SENAI por sua vez, possui plataforma que oferece

orientação profissional por meio de inteligência artificial. A ferramenta analisa 92 características socioemocionais para traçar o perfil do usuário e indicar as profissões da indústria mais adequadas. As duas instituições também são pioneiras no uso de tecnologias educacionais, como realidade aumentada e óculos de realidade mista.

Desafios

Uma das possibilidades para que a educação evolua da atual estrutura estagnada e apática de ensino para um novo patamar, é com a mudança dos agentes de interação entre aluno e conhecimento. Não se dispensa a fundamental figura do professor, apenas se exigem também a necessidade de atualização para lidar com o aprendiz das novas gerações.

É certo que os avanços na educação não foram significativos no século passado na mesma proporção em que se observou com a indústria e com outros setores da sociedade. Professores continuam diante dos alunos em sala de aula expondo suas verdades carimbadas, mais ou menos como um balé ensaiado onde o profissional dá seu recado, e o aluno finge que acredita.

É sabido que no Brasil, a disponibilidade de recursos tais como laboratório de informática, e internet banda larga nas escolas de ensino médio é superior aos recursos disponíveis no ensino fundamental. Esses recursos são vistos em mais de 60% das escolas, especificamente na administração desses estabelecimentos, acontecendo aí um desvio de prioridade que é o aprendizado. Observa-se ainda que o acesso à internet é uma realidade em 95,1% das escolas de ensino médio [...] (INEP, 2019, p. 1) mas esse número é muito baixo nas escolas de ensino fundamental.

Os laboratórios destas escolas estão num patamar bem abaixo do desejado. Normalmente são formados por salas com uma média de 20 computadores em muitos casos, defasados tecnologicamente, e com limitações no acesso à grande rede. Esta realidade está distante do ideal, considerando a disponibilidade e o acesso democrático à informação.

Independentemente de relatórios oficiais e pesquisa, salta a vista o que se observam em grande maioria das escolas brasileiras. No estudo de IA, por exemplo, certamente apenas as escolas de alto padrão e grandes universidades públicas e institutos federais contam com equipamentos de processamento gráfico GPUs e processamento paralelo ou mesmo simples estações gráficas.

Voltando ao exemplo dos pequenos alunos de escolas K2 americanas aprendendo Teoria Geral de Grafos - o conhecimento não cai do céu. Tem que existir investimento e vontade e fazer.

Considerações finais

A inteligência artificial está presente na vida de cada brasileiro, goste ou não. E isso não é de hoje. Seja pelo consumo de serviços financeiros, atendimento em grandes magazines e corporações. Desde 10 anos atrás, pessoas tem melhor experiência de uso da IA em smartphones, com ferramentas simples como os conversores de voz em texto nos smartphones, por exemplo.

Na educação isso não é diferente, mas por enquanto não existe registro de redes públicas de ensino utilizando plenamente a IA. Cabe à sociedade, ao poder público e aos especialistas da área buscar alternativas políticas, pedagógicas, éticas e sociais para maximizar o uso desta tecnologia com fins produtivos.

Desse modo, o acesso ao conhecimento para todos será simplificado, inclusive para quem tem dificuldades físicas para chegar até as instituições de ensino, possibilitando uma emancipação distribuída do conhecimento por meio da educação à distância, via plataformas baseadas em sistemas com Inteligência Artificial.

Referências

BERKELEY, School of information. Tim O'Reilly entra para o I Conselho Consultivo da Escola. Disponível em: <https://www.ischool.berkeley.edu/news/2012/tim-oreilly-joins-i-school-advisory-board>. Acessado em: 10 mar. 2021.

BURKE, P. Uma história social do conhecimento - II: da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto, Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em: 10 mar. 2021.

CISION, PR Newswire. Everipedia 2017. Disponível em: <https://everipedia.org/>. Acessado em: 10 mar. 2021.

Gibson, J. Paul. Teaching Graph Algorithms To Children Of All Ages

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Dados do censo escolar 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas-apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206. Acesso em: 10 mar. 2021. link: <https://pt.khanacademy.org/>. Acessado em: 11 mar. 2021.

PIAZZI, Pierluigi. Aprendendo inteligência. São Paulo: Aleph, 2014.

PROSOFT.NET. Kiwix. Disponível em: <https://prosoft.net/pt/software/kiwix>. Acessado em: 10 mar. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Arcelita koscheck¹

Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa acerca das políticas públicas educacionais e as perspectivas educacionais e as perspectivas no contexto da educação infantil para a garantia do direito a educação. O trabalho é desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, tem por intuito refletir sobre a importância das políticas públicas no âmbito educacional, de modo a contribuir para a educação, proporcionando assim a garantia do direito a educação.

A relevância da pesquisa visa colaborar e acrescentar no espaço educacional, expressa como se estabelecem as políticas públicas educacionais, alavancando mais conhecimentos para os profissionais da educação e a todos interessados no tema, de forma significativa quanto a formação integral do sujeito, a fim de prezar a qualidade da educação, e o direito de garantias a educação infantil.

Nesta perspectiva, dialogar sobre as políticas públicas, é um assunto extremamente complexo, pois requer um espaço educacional de qualidade e com garantias de acesso para as crianças, o que se torna um desafio nos dias atuais. As políticas educacionais têm como função encontrar soluções para os desafios do cotidiano escolar.

Conforme descrito na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim assegurando o direito ao acesso do sujeito em qualquer etapa da educação básica.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Licenciatura em Pedagogia – UNIJUI. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica- UNOPAR. E-mail: arcelita.koscheck@educacaosr.com.br

A pesquisa em questão, está desenvolvida em três momentos. O primeiro momento faz um breve resgate em relação aos momentos e movimentos na educação infantil, enfatizando como se expressam as políticas públicas no espaço educacional. No segundo momento apresenta-se os direitos da criança e as garantias para o acesso. E por fim no terceiro momento destaca-se os desafios e as perspectivas para a educação infantil de acordo com as políticas públicas.

Garantir o direito da criança ao acesso a escola, na modalidade educação infantil, requer considerar que a construção da história do sujeito se concretiza por meio da aprendizagem. Assim, ao assegurar a garantia do direito à educação na educação infantil, faz-se necessário uma reflexão acerca do seu percurso histórico, além de dialogar acerca dos desafios e perspectivas para a promoção de uma educação com qualidade.

Momentos e movimentos na educação infantil

Como se expressam as políticas públicas no espaço educacional

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil apresenta inúmeros avanços e conquistas, principalmente durante os últimos anos. O reconhecimento acerca da primeira etapa da educação básica, a educação infantil e suas especificidades potencializou inúmeras pesquisas e estudos acerca das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A luta por uma educação infantil de qualidade e como direito de toda criança na faixa etária recebeu mais apoio na década de 70, dentre os estudos e pesquisas sobre as políticas públicas implementadas pelo estado. As mesmas estabeleciam um enlace que visavam à reposição de carências culturais e nutricionais das crianças. Assim, afirma Kramer (2006), nos meados dos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam uma educação que visava o equilíbrio no seio familiar e social.

Nesse sentido, a educação infantil proporcionou o combate das desigualdades sociais e educacionais, além de preparar as crianças para o ingresso nas primeiras séries do ensino fundamental. Combater as desigualdades sociais é uma tarefa difícil, mas se torna relevante para a efetivação da democracia, minimizando a à injustiça social e à opressão.

Os anos 90 são considerados pelos pesquisadores como o período da garantia de direitos às crianças na Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como a aprovação de LDB (1996). Nos últimos anos 20 anos, o Ministério da Educação vem publicando documentos legais que norteiam os sistemas municipais de educação na elaboração de sua proposta pedagógica e/ou curricular, na formação inicial e continuada dos professores, no credenciamento e do funcionamento de instituições, parâmetros de qualidade para

educação infantil e para infraestrutura das instituições, bem como outros fatores que estabelecem a Política Nacional de Educação Infantil.

Também são evidenciados outros documentos de caráter normativo, por meio de resoluções e pareceres, são amparados pelo Conselho Nacional de Educação, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1999 e 2009) que possuem a finalidade de orientar os sistemas municipais de ensino na elaboração de sua política local.

Por meio da promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDBEN n.º 9.394 de 1996, que define as diretrizes e as bases para a educação nacional, foi por fim, incluído o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos e 11 meses de idade) no âmbito da educação infantil. Com a promulgação de oficialização de políticas educacionais específicas para esta fase.

Destaca-se o papel da LDBEN (9.394/96) que acrescenta as discussões em esfera nacional acerca da educação e, neste contexto, a educação infantil amplia suas especificidades pedagógicas no que se refere a garantia do direito ao amplo acesso à educação. Nesta perspectiva o Artigo 26, estabelece de que os currículos da educação infantil devam estar baseados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a ser desenvolvido em cada etapa de ensino.

A Constituição Federal (1988, p.137) demonstra a conquista da legitimidade legal para as crianças. O artigo 227 destaca com clareza, os direitos da infância:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Logo, em relação ao artigo 227 da Constituição Federal, compreende-se que a criança possui seu espaço para inserção amparada pelas bases legais. Reafirmando assim a necessidade da reflexão em relação ao direito da criança ao espaço educacional.

Assim, a educação é muito mais do que só transmitir conhecimentos, ela busca a emancipação e a transformação social do ser humano o qual, abrange todas as etapas da educação básica e qualquer ser humano, independentemente de suas condições físicas, intelectual, gênero, classe, social ou econômica. A educação é um direito garantido por lei.

Garantias para o amplo acesso: direitos da criança a educação infantil

O direito à educação faz parte das condições múltiplas do sujeito para a sua existência digna enquanto ser humano. Mesmo que, a educação sendo elencada pelas bases legais, ainda é considerada assunto de discussões, quando se trata do seu amplo acesso. Nos deparamos com o desafio nos dias de hoje, de difícil conceituação e delimitação. É justamente em razão da importância do direito à educação, podemos encontrar por ordenamento jurídico, elencando junto a inúmeras legislações, o dever do estado e a necessidade de garantia do acesso à educação para todos, sem discriminação, escolhas ou delimitações. Fazendo-o junto à Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, e também junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A expressão educação é de origem latim: *educatio, educationis*, e sua tradução lato sensu significa: o ato de criar. Sabemos que o ser humano nasce com inúmeras habilidades e de possibilidades, e por meio de oportunidades em que é a educação o principal instrumento capaz de garantir e desenvolver as potencialidades do sujeito. Nesse sentido, a educação se evidencia de forma notória e necessária e, por isso, é considerada fundamental para a construção do ser humano.

O direito à educação infantil é um direito inalienável, é pressuposto integrante para a edificação dos deveres subsequentes. Um dos principais objetivos da educação é o preparo para a cidadania, visto que a proteção dos direitos humanos demanda um processo educacional sério, comprometido, fazendo-se necessário despertar nas gerações presentes e futuras a consciência de participação na sociedade na busca da efetivação das políticas públicas.

A educação estabelece em sua finalidade, o direito ao seu amplo acesso. O direito à educação infantil é direito fundamental, a primeira etapa da educação básica é inadiável. A sociedade brasileira, entendendo a importância do direito à educação e a necessidade de garantia de seu acesso, demonstrada pelas pesquisas nas últimas décadas do empenho pela universalização do acesso à educação nas escolas, especialmente no que tange à educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira a apresentar de forma detalhada a educação como direito. Afirmando que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, descritos assim nesta Constituição (BRASIL, 1988).

Estabelecendo o reconhecimento da educação como direito social, o que pode ser mais bem visualizada no Artigo 205, o qual define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,

1988). Portanto, torna-se evidente de que a Constituição Federal anuncia a garantia ao direito do sujeito a educação.

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado um avanço para a garantia e a afirmação consolidada em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. Em razão de propiciar tal efetividade estabelecido pelas normas legais criou-se um conjunto de atenção à infância e à adolescência, em especial no que se refere à inserção no espaço escolar.

Neste âmbito, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente eleva a educação a direito positivado e enumera seus princípios básicos, assim dispondo a necessidade de igualdade de condições para o amplo acesso e a permanência na escola, direito de respeito pelos seus acolhedores e educadores, direito de questionar critérios avaliativos, direito de organização e participação em entidades estudantis, bem como o acesso à escola pública e gratuita preferencialmente próxima de sua residência.

Portanto, o foco central do processo educativo é a criança, contexto na qual em que o ensino deve garantir a sua plena realização, como pessoa, como sujeito de direito. Nas entrelinhas, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o acesso em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Em razão disto garante-se, em um primeiro momento, a educação de crianças a partir dos primeiros meses de vida junto às creches e, em segundo lugar, confere condições aos pais para que possam permanecer no mercado de trabalho, com a tranquilidade de ter onde deixar o filho. As creches, nos últimos anos, vêm ganhando conotação de entidade capacitada a garantia da educação infantil. Infelizmente, a obrigatoriedade de acesso às creches e pré-escolas não foi acompanhada pelo pleno atendimento da demanda, fato este que prejudica, em muito o desenvolvimento das crianças.

Em torno das lutas e conquistas, avançamos com êxito em relação ao direito do acesso da criança a educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009),

[...]reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta perspectiva, reconhe-se criança como sujeito plural, dispondo de inúmeras características fundamentais para a construção do ser humano. Nesta relevância, destaca-se a elaboração de um currículo para a educação infantil. Voltado ao interesse da criança, a ser observada no seu todo, nos tempos e nos espaços institucionais da educação infantil. O RCNEI/1998, dispõe os seguintes princípios para a garantia de uma educação de qualidade:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13)

De acordo com a legislação oportunizar o acesso a educação é prioridade em respeito a criança. Defender seus direitos é fundamental para que a mesma possa frequentar e usufruir o espaço educacional, assim propiciando o seu desenvolvimento integral.

A humanidade é movida pelo avanço. No entanto, promover e discorrer sobre a formação do sujeito, implica em aumentar as possibilidades de acesso à educação infantil, seja desde seus primeiros meses de vida, protagonizando o ambiente educacional, assim compreendendo a forma de estar no mundo.

Esse movimento de visibilização estabelece na Base Nacional Comum Curricular (2017) assegurado pelas políticas públicas à educação infantil, elenca os 5 campos de experiências de aprendizagem a serem desenvolvidos por meio das interações e das brincadeiras. Visto que, a etapa da educação infantil é um período de muitas descobertas, de curiosidades, com produções, de diálogos e de brincadeiras que tornam a criança ativa e participativa no seu espaço, fazendo dela uma construtora e (re)construtora do seu conhecimento.

Para o desenvolvimento da criança a BNCC (2017) estabelece dentro dos campos de experiência a finalidade de entender e compreender a criança. São eles: (1) O Eu, o Outro e o Nós; (2) Corpo, Gestos e Movimentos; (3) Traços, Cores, Sons e Formas; (4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; (5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Conforme Kishimoto (1996, p.26), “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais [...]”. Nesta perspectiva, as crianças são constituintes de suas vivências, das experiências, das brincadeiras, e dos espaços de socialização que a ela são oportunizadas desde muito cedo. Negar a elas o direito, é retroceder na garantia de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural que é fundamental na primeira infância.

Em vista de que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, a mesma tem sido foco principal de atenção das políticas públicas educacionais. Neste sentido a garantia do direito à educação percorre pela

formulação e execução das políticas públicas educacionais com o objetivo de promover um atendimento de qualidade. O que implica por parte do poder público a função de planejar espaços e sustentar as instituições com mobiliários e materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos, além de investir na formação dos professores e gestores, elaborar diretrizes curriculares, como também outras ações que visam à destinação correta dos recursos públicos destinados especificamente para a sua efetivação.

Em constância, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino, o que implica na definição de políticas públicas estabelecendo a participação de todos os entes federados. O atendimento às crianças da educação infantil são sob responsabilidade do órgão municipal.

A Carta Magna brasileira prevê percentuais mínimos de 18% pela União e 25% pelos estados e municípios aplicados à educação. Complementarmente, a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007, criou o Fundo de Manutenção da Educação Básica – Fundeb, em substituição ao Fundef², que financiou durante anos a universalização do ensino básico, tendo como meta prioritária de atendimento na educação básica. Embora o Fundeb seja insuficiente, este apresenta-se como um avanço significativo, pois garante os recursos para educação infantil.

A oferta e a manutenção da modalidade de ensino de educação infantil é composta por um regime de colaboração envolvendo o poder público municipal, tendo a educação infantil como uma das suas ações prioritárias e, amparado pelos poderes públicos estadual e federal. Na distribuição dos recursos são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último Censo Escolar realizado pelo MEC/INEP³.

Conforme se encontra assegurada na LDB 9394/96, em seu art. 11º, inciso I, a função dos municípios de fazer a organização, dar manutenção e estabelecer metas para o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, em ordem de colaboração, por meio da integração entre as políticas e os planos educacionais da União e dos Estados e, no inciso V, a oferta de educação infantil.

Desafios e perspectivas para a promoção de uma educação de qualidade para a primeira etapa da educação básica

Durante muitos anos a educação infantil, nem sempre era tema de pesquisas e discussões na formação da criança. Entre os séculos XVII e XVIII a criança

² Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, que vigorou de 1998 a 2006.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

era vista somente como um membro familiar, as mesmas aprendiam as tarefas necessárias para a sua própria sobrevivência e participam das ações culturais locais. Com o passar do tempo, surgiram as instituições assistenciais que tinham como objetivo maior de complementar as necessidades da criança e ao mesmo tempo identificando seu papel dentro do espaço familiar.

As famílias, tinham que se sustentar, e nesse meio as mulheres também foram conquistando seu espaço no mercado de trabalho. No entanto, as crianças ficavam horas distantes de suas famílias, e deixadas para serem cuidadas por estas instituições.

Pondera-se um avanço pertinente nos estudos e pesquisas em relação à educação infantil, que buscam compreensões para discutir a função da creche e da pré-escola. Concluindo-se assim que independente da classe social, a educação deveria ser de acesso a todas as crianças na garantia do direito a educação.

A educação, segundo Gadotti (1995), além de ser um fenômeno cultural e social, também transmite o conhecimento, experiências, crenças e valores. A educação propicia a construção da identidade do sujeito. E na educação infantil é o ponto inicial para o alicerce de construção da sua trajetória de vida. Fica evidente a importância das reformas educacionais e a importância das políticas públicas educacionais frente a educação e a sociedade, onde o estado deve oferecer apoio aos municípios, quanto a suas dificuldades na área da educação.

A fase da educação infantil é um espaço repleto de curiosidades e descobertas. Muito rica em seu desenvolvimento enquanto sujeito e na construção de conhecimentos. A aprendizagem é a essência de cada descoberta nova adquirida pela criança. Portanto, ainda nos deparamos com muitos desafios que vem sendo explorados, e perspectivas para a promoção de uma educação de qualidade. Tarefa difícil nos dias atuais em que, ainda vivenciamos em uma sociedade em que existem pessoas menos favorecidas e com dificuldades de acesso as escolas.

Na Educação Infantil, conforme Kishimoto (1996, p. 26), “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais [...]”. Portanto, as crianças são constituintes das suas vivências, experiências, seja por meio de brincadeiras, espaços de diálogos ou socialização. Desde que sejam oportunizadas desde muito cedo para o sujeito. Negar a elas o direito, é retroceder na garantia de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural que marca profundamente sua primeira infância.

Os profissionais da educação têm papel fundamental na mediação da educação, possuem responsabilidade social e política no ato de planejar, de orientar, de possibilitar e de assegurar o direito às aprendizagens das crianças na educação infantil. Assumem, portanto, o duplo compromisso com as crianças: de sujeitos que planejam a intervenção como docentes da educação e de sujeitos que

se responsabilizam pela garantia do acesso e da efetivação do direito à educação infantil.

A educação infantil é reconhecida legalmente como o pilar da educação básica, que dá início a continuidade das próximas etapas da educação básica. Considerada a primeira etapa da educação básica, educação tem como proposta, a promoção do desenvolvimento do caráter, da liberdade, autonomia e cidadania, na qual o ensino é considerado uma ação educacional fundamental para o desenvolvimento da criança.

A partir de 1998, com a promulgação do RCNEI⁴, traz a proposta e propõe a integração entre educar e cuidar como função indispensável para a educação infantil e apresenta um conceito no âmbito educacional e no qual aprendizagem e o desenvolvimento são processos em desenvolvimento e construção, neste sentido:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

A educação necessita um olhar atento na desconstrução da desigualdade social, dando acesso e condição a todos os alunos, com a intenção de adquirir o aprendizado com qualidade e eficiência, valorizando os professores e a troca de ideias e conhecimentos dentro da sala de aula. A educação infantil quando bem explorada, desempenha momentos marcantes na vida da criança. Estes, lhes acompanham durante a caminhada escolar nas próximas etapas, além de definir a sua identidade pessoal e social, viabilizando assim a sua interação com o outro.

Ao longo da história, percebe-se com clareza as muitas mudanças, e que a escola enquanto instituição e agente transformador, deve priorizar suas ações educacionais em favor da construção de um sujeito oferecendo oportunidades para que todos se tornem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes ativos na sociedade.

A escola deve oferecer e garantir oportunidades de qualidade e igualitárias para todos os alunos e a aquelas pessoas que a procuram. Com um olhar direcionado para às diversidades humanas, contemplando as diferenças individuais de cada realidade amparando uma educação transformadora e emancipatória que abrange o desenvolvimento integral e social assegurando a qualidade e equidade para todos. Segundo Sudbrack (2016, p.47),

Decorrido o tempo, ainda que indicadores tenham sido produzidos acerca da avaliação do sistema educativo brasileiro, o desafio da qualidade da oferta permanece deficitário. Os escores que aferem a qualidade, via de regra, não captam o

⁴ Leia-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

contexto mais amplo da educação brasileira em todos os seus determinantes, não alcançando a educação a um dispositivo produtor de maior equidade.

De acordo com a citação da autora Sudbrack, no Brasil, a educação continua sendo um desafio, principalmente no que se refere a garantia de uma qualidade com equidade para todos. Ressalta-se ainda na sociedade brasileira s faz presente na realidade educacional onde poucos têm o privilégio de uma educação de qualidade, desprovidos da alienação capital.

No artigo 29 da LDB, evidencia-se acerca das garantias destinadas às crianças de até seis anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando assim o seu pleno desenvolvimento, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isto nos remete à questão da formação humana, [...] mas que ressalta a necessidade de promover o processo humanizado da criança. Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança. (MENDONÇA, 2012, p. 42). Desta forma, é por meio da educação infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, durante essa etapa acontece o processo de humanização e da troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade.

Educação infantil: um espaço repleto de construções e aprendizagens

O espaço destinado para a educação infantil deve ser um ambiente onde a infância possa ser vivida em todos os sentidos. Considerando que a educação infantil é a base inicial do processo educativo conforme estabelece a LDB no artigo 29 ao dispor que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como principal finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade incompletos, que abrangem aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O atendimento às crianças da educação infantil necessita ser planejado de modo que assegure os direitos da criança, oportunizando momentos de brincadeiras, pedagógico e ao mesmo tempo acolhedor, visto que nesta etapa se aprende brincando. O espaço deve ser propício para descobertas possibilitando a criança construir o seu próprio conhecimento no seu tempo.

As crianças desde seu primeiro dia de vida estão em companhia e interação com os adultos, na qual percebe-se de que todos os comportamentos e atitudes humanas são resultantes da convivência familiar e com os demais sujeitos que a cercam. Neste sentido Hermida (2007, p.85) destaca que:

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

Dessa forma, a família tem grande influência na tomada de suas decisões, visto que a criança os possui como referência. Se torna fundamental a existência da educação infantil, para que a criança se socializa com outras crianças da mesma faixa etária e com caráter de complementar à educação recebida da sua família. Por vezes, a criança em casa não tem acesso a uma aprendizagem considerada pedagógica e necessária para o seu desenvolvimento.

Assim a escola tem o papel de oferecer condições necessárias e essenciais para que ela se desenvolva, proporcionando estímulos e atividades orientadas, indispensáveis a cada fase de sua vida. Conforme considera Bujes (2001, p. 21 apud HERMIDA, 2007, p. 227):

[...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

Portanto, para garantir o direito da criança na participação a escola tem o dever de contribuir e propiciar estratégias e condições pertinentes ao desenvolvimento integral da criança. Considerar o desenvolvimento global da criança, implica na formação do ser humano de forma em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la. Pois na prática pedagógica, segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

Respeitar o tempo da criança na educação, é compreender o jeito de cada sujeito estar no mundo. É importante que seja oferecido um ambiente rico em possibilidades e atividades lúdicas para que proporcione um desenvolvimento sadio, desenvolve habilidades motoras, aumente a integração social, estimulando a sensibilidade. Cabe aos professores propiciar espaços livres e coletivos que possibilitem e auxiliem as crianças a se lançarem de maneira livre em suas ações criativas.

Diante disso, faz-se necessário delinear espaços físicos que atendam o ritmo da criança. Permitir um espaço educativo por meio de um ambiente que ressalte a cultura infantil, prime pelos seus valores e suas ansiedades. Para que se realize um trabalho eficaz na educação infantil, precisa-se sensibilizar o olhar para as vivências, ações e reações das crianças no cotidiano escolar, dispondo de uma rotina estruturada, reconhecendo a criança como um sujeito ativo, permitindo um espaço para o diálogo e a reflexão.

É imprescindível que o professor que atua nesse nível de ensino, tenha conhecimento sobre o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem. Para que sua formação esteja voltada aos conhecimentos necessários para a formação da criança. Segundo Hermida (2007, p. 289) aponta que:

Para desempenhar a contento a mediação de aprendizagens na construção de significados, o educador precisa conhecer como as crianças pensam e se

apropriam dos conhecimentos para saber intervir no sentido de que elas possam avançar.

Explicitando a referência citada acima, se constata a real importância e necessidade de saber o que fazer, o professor da educação infantil precisa ser mais do que um profissional da educação, que escolheu a profissão por falta de opção, ou por gostar de crianças, é um desafio constante estar em sala de aula. Nesse sentido, Hermida (2007, p. 289) complementa que:

Para isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, acredita-se que os ambientes escolares devem ter clareza na qualidade de seu atendimento a criança. Tanto no espaço físico, quanto na seleção dos profissionais da educação, garantindo os direitos básicos à educação e um cuidado especial às crianças. Por isso, é necessário que se tenha profissionais habilitados para que o atendimento seja realizado.

Diante dos argumentos apresentados, percebe-se a importância dada a educação infantil, pois a criança que tem o acesso a este espaço educacional relaciona-se com o outro e passa a se constituir enquanto sujeito, criando a sua própria identidade de ser humano e participando ativamente da sociedade.

CONCLUSÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, neste sentido é fundamental garantir o seu acesso de forma ampla para todas as crianças, especialmente na educação infantil. Dessa forma proporcionar uma base educacional com qualidade, propiciando a condução de princípios e valores para a construção do sujeito.

Ao longo do trabalho apresentado, observa-se que a caminhada histórica pela educação, no âmbito do ensino infantil tornou-se importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço primeiramente na família, depois na sociedade, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centro de assistencialista. Hoje são reconhecidas como instituições de ensino e de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, sendo assim referenciado como um importante avanço para a educação mundial.

Mesmo diante de tantos desafios na educação infantil para garantir o acesso à escola, é necessário assumir ainda, uma posição investigativa nas ações pedagógicas do dia a dia. Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. É neste espaço educacional, que acontece a socialização, a articulação

das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico de forma afetiva, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Hoje, a educação infantil não pode ser mais ser espaço de acolhida e cuidado, os cuidados básicos de higiene e alimentação são fundamentais, mas é necessário a práxis pedagógica. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância do direito ao acesso. Desse modo a legislação trata a educação infantil como uma prioridade da educação básica.

Portanto, observa-se que a educação infantil deve ser vista pela sociedade com novos olhos, conquistando assim um maior espaço, embora constata-se que está em caminho de ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar. O professor deve incumbir-se de suas funções, buscando alcançar todas as oportunidades de intervenção junto às crianças. Neste sentido, principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância, buscando fundamentos que sustentem a sua prática pedagógica garantindo a autonomia, integração e socialização da criança em todas as diferentes situações no ambiente educacional.

A busca efetiva da concretização dos objetivos estabelecidos é necessária, para a promoção das metas e ações estabelecidas pelas políticas públicas educacionais. Fiscalizar o processo, conduz a uma educação mais promissora e que atenda as especificidades de cada realidade social. A criança precisa de assistência e cuidados, além de uma educação que possibilite seu processo de formação.

A história da educação infantil tem revelado que as crianças em desenvolvimento não ocupam mais um lugar desconhecido como antigamente, mas a sua relevância tem sido cada vez mais compreendida, ao perceber-se que é na infância que se desenvolvem as características mais importantes para a constituição da identidade adulta. A importância da educação infantil é destacada pelo interesse que vem ganhando ao longo do seu processo histórico, e sua eficácia é garantida pela combinação dos seguintes elementos: características da criança, ambiente adequado a cada fase do seu desenvolvimento, profissionais preparados, socialização com o meio e estímulos pertinentes nesta etapa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009.

_____. Presidência da República. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos deputados. Brasília. DF. 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> Acesso em 18 jan.2021.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretária de Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.

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

HERMIDA, Jorge. Fernando. (org.) Educação Infantil: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. MOrchida. (Org.). (1996). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. Educação Infantil e é fundamental. Educ. Soc. Campinas, vol.27, n.96. Especial, p.797-818. 2006.

MENDONÇA, Fernando Wolff. Teoria e Prática na Educação Infantil. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

SUDBRACK, Edite Maria CANAN, Silvia Regina; Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais. Editora CRV, Curitiba, 2016.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA MUDANDO OS CENÁRIOS DA SALA DE AULA

Arleide Nunes Barros¹

Introdução

A aprendizagem cooperativa é uma forma de aprendizagem significativa que busca melhorar o ensino em sala de aula, através de didáticas, atividades e abordagens diferenciadas na tentativa de inovar e acompanhar as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade atual. O uso das atividades cooperativas é proposto para os professores que buscam inovar e acompanhar os avanços dos métodos de ensino, e assim, melhorar suas aulas, sendo a metodologia mais utilizada atualmente no ambiente acadêmico.

Sabendo que a escola é um lugar de aprendizagem social, a aprendizagem é uma ação social que contribui para a formação dos indivíduos, sendo um contributo significativo para a formação e construção de diversos projetos de vida.

O ensino conforme Magalhães (2014) é indispensável para possibilitar aos alunos o seu espírito crítico, e proporcionar-lhes instrumentos que permitam fazer suas escolhas. Para o autor, a abordagem cooperativa é algo que vai muito além do trabalho praticado em equipe. A escola deve atender às diferentes necessidades de aprendizagem de seus estudantes, e de acordo com Firmiano (2011) o objetivo da escola visa o desenvolvimento das capacidades, seja através de uma nova metodologia que faça os estudantes participarem e partilharem maiores responsabilidades em relação a sua aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa faz parte dos métodos ativos de ensino e parece atualmente em várias pesquisas realizadas em universidades como uma modalidade de ensino assertivo a ser empregado em sala de aula.

Procurando resolver as problemáticas da sala de aula, a indisciplina, o presente trabalho propõe o uso efetivo dos métodos cooperativos, ativos e da

¹ Graduada em Letras Português e espanhol pela Unitins. Especialista em Língua e Literatura inglesa pela (FAFIRE). Mestra em EDUCAÇÃO com Especialidade no Ensino Superior pela Universidad Internacional Iberoamericana Unini - Puerto Rico. Mestra em EDUCAÇÃO pela Universidad Europea Del Atlántico - UNEATLANTICO. Email: arleidenunes@gmail.com

aprendizagem significativa na docência pelo professor. Considerando os princípios educativos e a importância da socialização, o papel do professor, o trabalho em grupo e o aluno na construção do conhecimento. Com o intuito de promover a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa como um método de ensino eficaz para resolver a indisciplina e os conflitos existentes em sala de aula. Este trabalho buscou responder à pergunta geradora desta pesquisa: Como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa contribuem para solucionar os problemas de relacionamento e indisciplina na sala de aula?

Este instrumento procurou trazer informações para melhorar o trabalho do professor, sabendo que no cotidiano escolar podem ocorrer problemas como a indisciplina, a evasão escolar e para solucionar essas questões foram realizadas atividades cooperativas em sala de aula. Segundo Pérez (2014, p. 12) Os ideais construtivistas são os que mais se adequa para mudar essas realidades, o que implica que:

Se deve ter em conta as características de uma convivência que requer tolerância, empatia e respeito a diferentes culturas e formas de agir. Diante dessa realidade educativa devemos ser críticos com as metodologias que nos são úteis para educar nossos alunos em um contexto plural em que nos encontramos.

Contudo, a partir dessa perspectiva causada pela indisciplina, foi proposto e realizado uma pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa, posteriormente foi realizado a pesquisa-ação em sala de aula com o objetivo de utilizar atividades diferentes pertencentes aos métodos de aprendizagem cooperativa e significativa, a fim de melhorar a aprendizagem e resolver questões como a indisciplina.

Conforme os estudos realizados, os requisitos para a aplicação e realização das técnicas e atividades cooperativas em sala de aula requer um planejamento prévio, que se trabalhe com tolerância, empatia e respeito durante as atividades realizadas no ambiente escolar a fim de melhorar o relacionamento dos alunos na sala de aula e resolver as questões de indisciplina. Foi possível utilizar atividades diferentes, e com a mudança de metodologia foi melhorado os resultados, a expectativa e o comportamento dos alunos.

A aprendizagem cooperativa pode ser empregada em conjunto com o ensino tradicional. Em comparação ao ensino tradicional, os métodos ativos de ensino apresentam sempre o melhor resultado além de melhorar o relacionamento dos alunos em sala de aula.

A escola no modelo tradicional tem se caracterizado como um ambiente em que mais estimula a competição e o individualismo, de acordo com Firmiano (2011) o individualismo no método tradicional acontece pela competição e ausência de metodologias participativas. Nos métodos ativos e cooperativos a competição não é tão evidente já que visa a inclusão e a igualdade entre os participantes das atividades.

Os métodos ativos já ajudaram a melhorar os índices de aprendizagem em países como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, conforme Neto et al. (2017) esse método promove a aprendizagem e ajuda o professor na avaliação da aprendizagem. Os mesmos autores afirmam que “A inovação em aprendizagem se justifica como uma alternativa para superar a fragmentação curricular, para lidar com o perfil do aluno e contribuir com o verdadeiro significado da aprendizagem” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p. 17). Quanto à teoria da aprendizagem cooperativa, de acordo com Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa consiste no uso instrutivo de grupos pequenos para que os estudantes trabalhem juntos e aproveitem ao máximo a aprendizagem.

Ensinar é levar informações para os alunos e saber lidar com uma série de circunstâncias às quais o professor deve saber proceder e tomar decisões conforme os conhecimentos da sua área de ensino. Sabendo que, há a necessidade de se ter um planejamento prévio e de ter metodologias que auxiliem os professores no ensino e que direcionam os estudantes para uma aprendizagem significativa. Esta pesquisa fala sobre a indisciplina, e aprendizagem cooperativa o qual os professores podem consultar as técnicas de aprendizagem cooperativa e ter ideias para as suas aulas.

A indisciplina influencia diretamente no aprendizado, o que pede mais embasamento por parte do professor para proceder da melhor maneira ao tentar resolver essas questões e outras mais que acontecem no cotidiano escolar, como: se permite ou não do uso de celular em sala de aula, a conversa paralela, a falta de participação dos estudantes nas atividades e o baixo rendimento dos mesmos. A indisciplina que faz com que os professores percam aproximadamente vinte por cento do tempo de aula antes de atribuir-lhes atividades, essa é a realidade encontrada em sala de aula e requer novas posturas, perspectivas, novos métodos e técnicas de aprendizagem que valorizem o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Aprendizagem cooperativa

A presente pesquisa sobre Aprendizagem Cooperativa foi embasada conforme os conceitos de vários autores como Kagan (1992) nas estratégias instrucionais, também pelos trabalhos de Cohen. Nas contribuições dos irmãos Johnson e Holubec (1999) quando falam da dinâmica de grupos e na importância da interação e da cooperação na escola como meio de transformação da sociedade, dentre outros que ajudaram a engrandecer essa metodologia que apresenta e propõe várias atividades diversificadas.

A educação é a mola propulsora do crescimento, onde se transformam panoramas em realidades, através da qual tudo o mais pode ser resolvido; mesmo

com inúmeros desafios ela nunca deixa de ser importante e fundamental para a vida de cada um e para a manutenção da vida em sociedade.

Desde que nascemos estamos aprendendo, porque interação é aprendizagem e conhecimento; a aprendizagem é um processo, em que o indivíduo aprende de diversas maneiras; e essa aprendizagem também sofre influência do meio ao qual ela está inserida. e a escola tem a função principal na aprendizagem que é atribuir conceitos e despertar aptidões necessárias para o sucesso do educando enquanto cidadão e senhor de sua vida social ou profissional.

Freire (2014) compreende o formando como um sujeito da produção do saber, e que devemos nos convencer de que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção, ou a sua construção”. O mesmo acrescenta que “Formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2014, p. 22, 23). Da mesma forma, Paula e Bida (2015) compartilham da ideia de que o aluno não é um mero receptor de informações e sim o sujeito de seu conhecimento. Seguindo o mesmo raciocínio Ferreira (2010) complementa que os objetivos da aprendizagem também não se esgotam na aquisição de conteúdos acadêmicos, sendo a aprendizagem um ato social. Segundo Freire (2014) não existe docência sem discência e, que para ensinar é preciso ter consciência de que somos seres inacabados, que devemos ter bom-senso, humildade, tolerância, além do respeito à autonomia do educando. Na visão do mesmo, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo, estética e ética; que ensinar exige risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, rejeição a qualquer forma de discriminação e a assunção da identidade cultural. Ensinar não se reduz apenas ao transferir conhecimento.

Nas últimas décadas, a tecnologia e a modernidade surgiram desafiando a educação; atualmente pode-se perceber as marcas dos esforços tomados pela educação para alcançar esses avanços. As TICs devem desempenhar a função de inovar, de alinhamento e de reinventar e repensar a educação, trazendo para a sala de aula o uso das tecnologias que já fazem parte do convívio dos educandos.

Os professores em seu trabalho orientam e auxiliam seus alunos mostrando o melhor caminho a seguir nos estudos, além de instigá-los e procurar motivá-los; Contudo, os alunos devem ser protagonistas de seus aprendizados e fazer as atividades sugeridas pelos professores, procurando ir além nos seus estudos e aprendizados.

A aprendizagem cooperativa é um método ativo de ensino que pertence ao modelo de ensino construtivista, o qual apresenta abordagens e propostas de metodologias de ensino ativo, onde são empregadas atividades e questionamentos que requerem maior participação dos alunos e proporcionam o aprendizado.

Fazem parte dos métodos ativos a aprendizagem participativa: cooperativa e colaborativa. Os métodos de aprendizagem ativa propõem abordagens diferenciadas do método de ensino tradicional. Nos métodos ativos pode-se trabalhar em grupos ou em pares, isso favorece o intelecto e a vida social dos estudantes.

Conforme Colvara (2015) “Os métodos ativos levam as crianças a mobilizar recursos pessoais para sua aprendizagem” (Colvara, 2015, p.8). De acordo com Neto et al. (2017) a aprendizagem cooperativa “Visa a maior interação, participação e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que objetiva melhorar os índices de aprendizagem” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p. 22). O trabalho pedagógico e a metodologia ativa de ensino para Bacich e Moran (2017) significa “Criar situações para despertar a curiosidade do aluno, e lhe permitir pensar, conscientizar-se, questionar e construir conhecimento”. (Bacich e Moran, 2017, p. 10)

A aprendizagem cooperativa como método ativo desde a sua criação ganhou novas estratégias e passa por inovação, pela criação e diversificação de atividades. Existem várias técnicas e métodos de aprendizagem ativa e cooperativos que podem ser empregados no contexto educativo.

Na aprendizagem cooperativa existem várias atividades, e essas atividades são conhecidas como as técnicas de aprendizagem significativa; algumas dessas atividades podem ser desenvolvidas para melhorar a aprendizagem do discente e para que ele aprenda de forma efetiva com as técnicas de aprendizagem cooperativa, o professor deve fazer com que o aluno: observe, pense, reflita, discuta, dialogue e coopere com o professor para atender os ideais de ensino. É uma metodologia centrada pela experiência e se caracteriza pela relação entre educação, cultura e sociedade, centrada na intenção de promover a aprendizagem.

Lopes e Silva (2009) citado por Magalhães (2014) definem a aprendizagem cooperativa como “Um trabalho devidamente estruturado, de modo a que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados individualmente pelo seu objetivo” (Lopes e Silva, 2009, citado por Magalhães, 2014, p. 3). Piaget citado por Rosso (1992) acrescenta que “O indivíduo é o ser que constrói o seu próprio conhecimento e aprendizagem, construindo saberes na interação entre o indivíduo e objeto” (Piaget, citado por Rosso, 1992, p. 37).

O termo aprendizagem cooperativa para alguns pode ser desconhecido, mas as ideias de trabalho em grupo são utilizadas em sala de aula e esses ideais já existiam desde a invenção da escola, é o que podemos perceber na frase de Sócrates e J. A. Comenius quando diz que “Aquele que ensina, aprende”.

A história da aprendizagem cooperativa se inicia com a da espécie humana, e a cultura, que é uma produção coletiva conforme Silva (2005, p. 17) influência e tem a produção e transmissão do saber como resultante da socialização humana. O mesmo apresenta alguns fatos históricos que marcaram a aprendizagem cooperativa, e a evolução dessa metodologia no decorrer do tempo, são eles:

Na escola, no século I, Quintiliano afirma que os estudantes obtinham grandes benefícios ensinando uns aos outros; No século XVIII J. Lancaster e Andrew Bell – empregaram grupos de aprendizagem cooperativa na Inglaterra; Em 1806 se fundou em Nova Iorque uma escola Lancasteriana; O coronel Francis Parker se dedicou com entusiasmo a divulgação do método da aprendizagem cooperativa como superintendente das escolas públicas em Quincy, em Massachusetts no período de 1875 – 1889; Em 1930, nos Estados Unidos, John Dewey impulsionou a aprendizagem cooperativa e incluiu essa instrução em seu famoso método de projetos; Em 1940, Morton Deutsch, baseado nas ideias de Kurt Lewin proposta em 1940 que foi a teoria das situações cooperativas e competitivas, o que fundamentou posteriores pesquisas na área feitas por Johnson e Johnson em 1982; Em meados dos anos 70, alguns pensadores norte-americanos retornaram ao estudo e utilização da metodologia, e os autores que mais se destacaram foram os irmãos e professores da Universidade de Minneapolis, David W. Johnson (psicólogo social) e Roger T. Johnson (pesquisador educacional).

Na maioria dos textos lidos e autores pesquisados, eles apresentaram a mesma cronologia apresentada acima sobre a história da aprendizagem cooperativa, informações semelhantes às que são apresentadas nas datas e realizações.

Esses autores de acordo com Silva (2005) estudavam a relação entre os estudantes e a aquisição do conhecimento, os seus trabalhos se basearam na obra do psicólogo social Deutsch, psicólogo e pesquisador, sobre a resolução de conflitos; Segundo Silva (2005) Os irmãos Johnson's contribuíram para a formação da atual Aprendizagem Cooperativa e ele acrescenta que “O trabalho em grupo não é apenas estar perto das pessoas que fazem o trabalho, e sim, participar da elaboração e discussão do mesmo”. (Silva, 2005, pp.17-18)

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia voltada para o trabalho em grupo, onde os estudantes trabalham juntos para realizar um projeto ou outro objetivo pedagógico. E o aluno deve participar de todas as etapas de elaboração e apresentação do trabalho. A educação é a preparação para a vida e é ideal para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem influenciadas por ações como ter consciência e construir conhecimento.

Na aprendizagem cooperativa os educandos são responsáveis pelo seu aprendizado e pelo aprendizado dos demais. De acordo com Firmiano (2011) a Aprendizagem Cooperativa é definida como um conjunto de técnicas em que os estudantes trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, debatendo a resolução de problemas, proporcionando o entendimento do conteúdo estudado. Conforme Cohen e Lotan (2017) “A aprendizagem cooperativa é eficaz para a obtenção de bons resultados” (Cohen e Lotan, 2017, p. 5).

A aprendizagem cooperativa é muito mais do que estratégias de trabalho em grupo, ela surge da ideia de que todos os alunos podem aprender, e que o trabalho em grupo é uma metodologia ideal para a obtenção de resultados positivos equitativos.

As atividades em grupo são ótimas para avaliar os estudantes, de maneira diferenciada da forma convencional de avaliação, pois o trabalho em grupo

preparar o aluno para o convívio em sociedade, e de acordo com Decroly citado por Colvara (2015) “As atividades por ele propostas para os alunos devem desenvolver pelo menos três atributos: a observação, a associação e a expressão, propondo a participação ativa dos estudantes no que diz respeito à sua própria formação” (Decroly, citado por Colvara, 2015, p. 7). O sujeito é um ser ativo e interativo, e o conhecimento se constitui a partir de relações interpessoais. De acordo com Vygotsky o conhecimento é adquirido a partir da interação com outras pessoas e “É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimento e a própria consciência”. (Vygotsky, 1979, p. 349)

Assim como a teoria de Vygotsky que informa que o conhecimento é produzido a partir da interação com outras pessoas. A aprendizagem cooperativa compartilha dessa ideia além de existirem vários estudos que demonstram os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e cognitivo. Que faz com que os alunos gostem mais das aulas e de estar na escola.

A educação é compreendida como processo de construção, reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz; partindo dos princípios da iniciativa, originalidade, cooperação com vistas a liberar suas habilidades, conforme Dewey (1959) citado por Bacich e Moran (2017, p. 217) ainda acrescenta que:

A educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência.

Sabendo que a produção e transmissão do saber nas atividades em grupo são resultantes da socialização e da interação entre aluno - aluno e aluno - professor. O professor organiza as atividades em grupo de forma que durante as atividades os alunos conheçam os elementos da aprendizagem cooperativa e possam utilizá-los para um melhor aproveitamento e aprendizagem.

Dessa forma com a aprendizagem cooperativa é possível desenvolver as habilidades sociais implícitas e importantes para a aprendizagem conforme Kagan (1992) que fala sobre a eficácia do método cooperativo, no que concerne aos resultados existem vários estudos que demonstram os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa e possibilita a vivência dos estudantes na organização, iniciativa, coordenação e cooperação nas atividades.

Essa metodologia oportuniza aos estudantes atuarem com seus semelhantes e promove a reflexão sobre o seu trabalho em grupo, onde cada grupo deve discutir sobre como vão alcançar os seus objetivos além de descrever as ações que o grupo realiza. Tomando consciência do processo e visando a melhoria dessas atividades.

Vantagens da Aprendizagem Cooperativa

São muitos os benefícios e vantagens atribuídos a aprendizagem cooperativa, há várias pesquisas publicadas na literatura recente que demonstram que o estudo em pequenas equipes cooperativas, estimulam a formação de estudantes mais autônomos, com elevada autoestima e protagonistas sua aprendizagem, conforme Andrade (2012, p. 317) às outras vantagens da aprendizagem cooperativa são:

Ter mais de 100 anos de pesquisas; Diversidade de universidade e países que utilizam a aprendizagem cooperativa; Diversidade de metodologias; Apresentar resultado positivo nas pesquisas; Promove o sucesso acadêmico; Melhora a autoestima dos estudantes, a qualidade dos relacionamentos e produz um clima agradável na sala de aula; Promove a inteligência emocional; e Diminuem a evasão escolar.

Outras vantagens que o método apresenta é que ele possibilita os estudantes realizar atividades diferenciadas, compartilhar seus conhecimentos, tirar dúvidas e se sentir pertencente a um grupo com objetivos com o qual o levará a alcançar os seus objetivos de forma mais rápida. O qual gerará mais satisfação para o educador e para os alunos.

É possível atribuir aos alunos algumas funções para eles realizarem as atividades dentro do grupo de estudo. Essas funções são: supervisor, motivador, secretário e administrador de materiais. É evidente a eficácia do método cooperativo, no que concerne aos resultados da aprendizagem cooperativa, e conforme que Kagan (2006) também informa que “Existem mais de 100 anos de estudos que demonstram os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa que proporcionam o desenvolvimento acadêmico, social, emocional, cognitivo; assim como o gosto pela escola e pelas aulas, dentre outros” (Kagan, 2006, p. 15).

Além dessas vantagens apresentadas sobre a aprendizagem cooperativa, é possível ensinar qualquer assunto em qualquer disciplina com os métodos de aprendizagem cooperativa, onde o docente escolhe a abordagem adequada ao conteúdo e situação em que ele empregará em sala de aula.

Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

A metodologia de aprendizagem cooperativa como método ativo também apresenta algumas desvantagens quanto ao seu uso e podem oferecer certo grau de dificuldade no desenvolvimento das atividades. Caberá ao professor contornar tais situações para que os alunos possam evoluir nos estudos, e fazer com que eles aprendam o assunto que devem aprender; além de fazer com que os estudantes interajam.

Na visão de Colvara (2015) “Os métodos ativos são mais difíceis de serem empregados, pois exigem do mestre um trabalho diferenciado e mais ativo, com mais conhecimento de psicologia para que ele compreenda as condutas

espontâneas dos alunos” (Colvara, 2015, p. 7). No entanto, após certo tempo após o uso das aprendizagens cooperativa ou outro método ativo empregado as atividades tornam-se mais fáceis de serem trabalhadas com os alunos, pois o professor já sistematizou todo o processo e os conteúdos da forma que deve ser abordada.

Uma outra desvantagem apresentada é que a aprendizagem cooperativa requer mais tempo para a sua realização, como o desenvolvimento das atividades em sala de aula, e também para a elaboração do planejamento e materiais para a realização do estudo como forma de trabalho em grupo. Os alunos também precisarão de mais tempo para a compreensão dos objetivos, e as atividades que terão que realizar em suas pesquisas, as atividades devem ser realizadas até que todos aprendam os conteúdos, conseguindo então alcançar os objetivos propostos. O professor pode sentir algumas dificuldades ao empregar as técnicas de aprendizagem cooperativa em sala de aula, assim como afirma González e García (2007, 2011, p. 124):

Espaços/aulas inadequadas para o desenvolvimento de trabalhos em grupo; Dificuldade para selecionar textos apropriados; O tempo para corrigir e avaliar aumenta; Mudança no sistema de avaliação contínua/final; Absentismo escolar diante dos exames; Individualismo dos professores; excessivo número de alunos por sala de aula.

Existem mais vantagens do que desvantagem ao se empregar os métodos ativos de aprendizagem cooperativa. Inicialmente uma das dificuldades que se pode encontrar é conseguir adequar o conteúdo de estudo às atividades que serão desenvolvidas pelos alunos.

Outra crítica que é feita aos métodos ativos, conforme Neto et al. (2017) é que “Muitas estratégias que agora são colocadas em destaques não são novas, mas antigas estratégias que foram colocadas em novas embalagens e com novos rótulos, no entanto ela deve ser relativizada” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p. 4, 21). Para os mesmos, os métodos ativos de ensino passaram por uma inovação incremental, onde a inovação incremental atualiza o velho, tornando-o novo.

Mesmo essa metodologia de ensino possuindo outra nomenclatura não muito conhecida, a maioria dos professores conhecem a atividade como trabalho em grupo. Quanto ao tempo de duração das atividades, tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das atividades em grupo, realmente requerem mais tempos para a realização, visto que há vários integrantes participando da mesma atividade.

Elementos da Aprendizagem Cooperativa (EAC)

Para desenvolver as atividades cooperativas os alunos devem contar com a orientação de um professor ou de um facilitador que será responsável por garantir a presença dos cinco elementos básicos, necessários para a correta utilização

do método da aprendizagem cooperativa. Esses cinco elementos básicos são: a Interdependência positiva, a Interação social, a responsabilização, desenvolvimento de habilidades sociais, e processamento de grupo.

Esses elementos são levados em consideração na hora de avaliar as atividades que foram desenvolvidas. Os elementos não atuam isoladamente e são essenciais para que os grupos aprendam e estudem juntos de forma cooperativa. Nas atividades em grupo, devem existir esses elementos nas atividades realizadas.

Caso não exista a interdependência positiva, nas atividades, pode-se considerar que não houve a cooperação dos estudantes para com as atividades a serem realizadas em grupo. O qual os estudantes interagem para alcançar os objetivos em comum e contam com a participação dos demais para a realização das atividades e na implementação de estratégias específicas. Conforme Firmiano (2011, p. 49) A interdependência positiva caracteriza-se por:

Um sentido de dependência mútua que cria entre os alunos do grupo (célula) e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização. Onde se incluem a divisão de tarefas de diferenciação de papéis, atribuição de recompensas, estabelecimento de objetivos comuns para todos do grupo, até a realização de um único produto.

O primeiro elemento da aprendizagem cooperativa é a Interdependência Positiva e para trabalhá-la em sala de aula ela requer o compromisso de cada integrante do grupo para que a equipe possa ter sucesso nas atividades propostas e é reconhecida como a essência da aprendizagem cooperativa.

A interdependência positiva cria compromissos entre os estudantes e suas atividades, sem esses compromissos não há cooperação. Conforme Andrade Neto (2012) nos grupos cooperativos existe uma interdependência entre os indivíduos que devem interagir para alcançar uma meta coletiva que não deve punir, mas bonificar os discentes. Putnam (1993) citado por Johnson (1994) afirma que “A interdependência positiva só se verifica quando os estudantes tiveram a convicção de que navegam no mesmo barco” (Putnam, 1993 citado por Johnson, 1994, p. 348).

Na interação cada aluno deve desenvolver bem as suas atividades e ajudar os outros integrantes de seu grupo, além de estar comprometido com a sua aprendizagem. Quanto à responsabilidade e habilidades sociais trabalhadas com atividades em grupo são da responsabilidade de cada componente da equipe e do grupo, todos devem contribuir para realizar o melhor trabalho possível.

Na interação promotora frente a frente é importante que os discentes se sentem frente a frente, promovendo a participação entre elementos do grupo, onde cada estudante deve desenvolver bem as suas atividades e a partir delas ajudar os demais, compartilhando assim os seus conhecimentos.

A interação promotora faz com que os alunos assumam um compromisso com as atividades propostas pela equipe. Cada estudante deve estar comprometido com o seu aprendizado e com o aprendizado de seus colegas para que eles

também alcancem os objetivos propostos requeridos pelo professor, para que o grupo saia vencendo.

A responsabilidade individual é necessária para delimitar os níveis de responsabilidade de cada componente do grupo, em que cada um deve ser responsável por contribuir para a realização do trabalho coletivo. De acordo com Santiago (2015) “A responsabilidade individual existe quando aquilo que realizou cada um, reverte-se no grupo e em cada membro do grupo” (Santiago, 2015, p. 93).

Durante as atividades e produções dos estudos em equipe, os alunos devem aprender as habilidades sociais, desenvolver o relacionamento interpessoal com os demais componentes de seu grupo, buscando resolver todo e qualquer conflito que surgir durante o trabalho em grupo.

O último elemento da aprendizagem cooperativa é o Processamento do grupo e este é o momento de avaliar o progresso de cada componente e de toda a equipe, verificar os erros e acertos e com base nestas informações traçar novas metas e estratégias para melhor alcançar o sucesso nos estudos em equipe.

O processamento de grupo é o momento onde cada aluno pode avaliar como foi o seu aprendizado durante as atividades, o que funcionou e o que poderia ser melhorado. Avalia a própria atuação e a atuação do grupo e da participação dos outros componentes da equipe como um todo. Desta forma os estudos em grupos de aprendizagem cooperativa estimulam a formação de estudantes e oportuniza a melhora de sua aprendizagem.

Técnicas de Aprendizagem Cooperativas (TAC)

As técnicas de aprendizagem cooperativas são excelentes alternativas para melhorar a aprendizagem em sala de aula e desenvolver habilidades comunicativas e sociais através de trabalhos com grupos heterogêneos de alunos. O uso dos métodos e técnicas de aprendizagem cooperativa buscam a participação e interação dos alunos, assim como ajudá-los a alcançar cada objetivo de aprendizagem, assim como as recompensas.

Além das técnicas de aprendizagem cooperativa utilizada para realizar este instrumento de pesquisa conforme Neto et al. (2017) existem várias técnicas de métodos ativos e cooperativos, como por exemplo a sala de aula invertida, a aprendizagem híbrida, aprendizagem baseada em projetos, estudo de casos e aprendizagens baseada em problemas.

Essas técnicas e atividades de aprendizagem cooperativa publicadas podem e devem ser empregadas em vários contextos com objetivos educativos. O professor pode escolher a técnica de aprendizagem cooperativa que melhor se adequa a sua maneira de ensinar, oportunizando a seus alunos a reflexão, e atuar na construção de seu conhecimento.

Para assegurar uma participação ativa e igualitária dos estudantes, de forma que todos tenham a oportunidade de participar das atividades grupais, cada aluno pode assumir uma função em seu grupo. De acordo com Santiago (2015, pp. 116-117) às atividades extra e funções que os discentes podem assumir durante os estudos em equipe são:

Supervisor: monitora os membros da equipe na compreensão do tema em discussão e faz pausas para esclarecer as dúvidas; Advogado: questiona sobre as ideias e conclusões oferecendo alternativas; Motivador: motivar os demais membros a realizarem as atividades. Assegura-se de que todos tenham oportunidade de participar do trabalho e elogia os membros por suas contribuições; Administrador de materiais: prove e organiza os materiais necessários para as tarefas e projetos; Secretário: anota as discussões do grupo e prepara uma apresentação para toda a classe; Repórter: resume a informação e a apresenta a toda a classe; Controlador do tempo: monitora o progresso e eficiência do grupo; Observador: monitora e registra o comportamento do grupo.

Essas funções que os alunos assumem durante as atividades propicia aprendizados diferenciados, enriquecendo ainda mais a sua aprendizagem. Os quais são capazes de se perceber em seu processo de ensino e reconhecer as suas potencialidades.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia definida como um conjunto de técnicas de ensino baseada na estrutura organizacional dos grupos e no poder motivacional das relações entre as pessoas. Que proporciona um espaço onde o aluno compartilha, troca informações, produz conhecimento e é avaliado devidamente por suas produções.

As técnicas de aprendizagem cooperativas são excelentes alternativas para se empregar em projetos pedagógicos que requerem maior participação e interação dos estudantes. Para colocar em prática essas técnicas é preciso que os alunos desenvolvam a capacidade de cooperação, conheçam as atividades a serem realizadas, tenham autonomia para criar, vencer medos e inibições de forma cordial e democrática.

Uns dos maiores pesquisadores da aprendizagem cooperativa e mais conhecidos na conceitualização e divulgação dessa metodologia de aprendizagem são os irmãos Johnsons. De acordo com Johnsons's e Holubec (1999) a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns “É o emprego didático em grupos reduzidos, em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais” (Johnsons's e Holubec, 1999, p.3). Conforme Andrade, Matos, Meneses e Rosendo (2012) a aprendizagem cooperativa além de “Muito conhecida no campo acadêmico e utilizada em vários países, promove o sucesso acadêmico, melhora a autoestima e diminui a evasão escolar” (Andrade, Matos, Meneses, e Rosendo, 2012, p.110).

É preciso levar consideração uma série de normas, no momento de colocar em prática as técnicas de aprendizagem cooperativa, conforme Santiago (2015, p. 132) o professor deve fazer com que os alunos durante as atividades:

Desenvolvam o sentimento de “Nós”; pensem ativamente; desenvolvam capacidades de cooperação, intercâmbio, responsabilidade, autonomia e criação; escutem de modo pormenorizado e positivo; criem sentimentos de segurança, vençam seus medos e inibições; que as atividades favoreçam as relações pessoais, permitindo o desenvolvimento social do indivíduo; conheçam a técnica, sua estrutura, sua dinâmica, suas possibilidades e seus riscos; sigam o procedimento indicado; Quando os alunos tiverem experiência é possível introduzir modificações; e as atividades possibilitam criar uma atmosfera cordial e democrática.

Muito mais que uma ferramenta metodológica para conseguir os objetivos educativos em que se destaca o ensino e aprendizagem na melhoria das relações sociais do estudante. As técnicas de aprendizagem cooperativa são atividades muito interessantes que possibilitam ao professor conhecer melhor seus alunos de forma a contribuir para a integração, promoção, participação e realização das atividades.

Procurar viabilizar um olhar mais amplo e sistematizado aos alunos é uma das vantagens das atividades de estudo de caso para que o docente possa compreender aspectos e interferências nas dinâmicas apresentadas. O que possibilita contribuir para a resolução das questões estudadas, esclarecendo e confirmando as soluções apresentadas.

Para promover a interação social é importante que os alunos participem de atividades em grupo e que possam estudar e realizar projetos educativos. O emprego desse método requer maior atenção dos professores para com os alunos durante as atividades e possibilita a liberdade de criar e inovar em sua abordagem metodológica.

Será apresentado a seguir, algumas Técnicas de Aprendizagem Cooperativa para uso em sala de aula, trata-se de sugestões de atividades as quais os docentes podem se inspirar e usar em sua docência.

1. TÉCNICA JIGSAW

Objetivos

Compreensão e domínio da aprendizagem de determinado tema, assunto.

Atividades

- As atividades devem ser desenvolvidas em grupos de quatro a cinco membros, em grupos heterogêneos.
- O material de estudo é dividido para os membros e será estudado em conjunto.
- Os estudantes leem sua parte individualmente e depois se reúnem com os componentes do outro grupo que estão lendo a mesma parte do

assunto que ele está estudando para discutir e compreender a informação, o assunto (conteúdo).

- Cada estudante volta para o seu grupo e ensina aos outros membros o que aprendeu.
- Cada estudante estuda uma parte diferente do assunto, mas devem aprender o restante da informação que os colegas possuem.

Avaliação

Ao final do tempo proposto pelo professor, pode-se realizar um exame individual, para conhecer o aproveitamento de cada um sobre o tema em geral, ou os estudantes podem preparar e apresentar um trabalho em equipe.

Função do Professor

- Planejar e organizar, procurar o tema, assunto, imprimir e fragmentar de igual extensão e dificuldade.
- Acompanhar os processos do grupo.
- Avaliar o processo e os resultados: perguntar aos alunos o que lhes pareceu o processo e como se sentiram e que problemas apareceram durante a realização das atividades em sala de aula.

2. TÉCNICA GINCANA (TORNEIOS EM EQUIPES DE APRENDIZAGEM)

Objetivos

Preparar os componentes da equipe em um determinado tema para agir corretamente nos torneios e conseguir recompensas e prêmios baseados na aprendizagem.

Atividades

Fase 1:

- Equipes com quatro ou cinco pessoas organizadas em grupos heterogêneos.
- Cada semana estuda um tema diferente.
- É disponibilizado para o aluno folhas de trabalho e soluções.
- Os alunos estudam até entenderem o assunto.
- Durante o período de trabalho em grupo, as equipes podem estudar juntas e ajudar outros grupos.

Fase 2:

- Organizar o ambiente para a realização do torneio e instalar mesas para o evento.
- O professor fará uma série de perguntas.
- Os alunos demonstraram o que aprenderam durante os estudos em grupo.
- O aluno pega uma carta numerada e busca a pergunta na folha com perguntas.

- Le a pergunta em voz alta e trata de respondê-la se souber ou passa a pergunta para outro.
- Aquele que acertar conserva a carta.
- Ganha quem responder corretamente, acertar mais e tiver mais cartas.

Avaliação

A pontuação obtida por cada um dos alunos ajuda a somar a média da equipe e o resultado final. A equipe com mais pontos ganha. Premia-se também o aluno com a nota mais alta, ou com mais acertos.

Função do Professor

- Preparar assuntos, materiais e explicar objetivos.
- Formar equipes heterogêneas.
- Dispor móveis e materiais.
- Avaliar a aprendizagem.
- Calcular a pontuação das equipes, informar notas e a equipe vencedora (entregar brindes se for opção do professor).

3. TÉCNICA CIRC LEITURA EM GRUPO

Objetivos

Utilizar a criatividade, trabalhar o conhecimento sobre a língua portuguesa e empregar conhecimentos gramaticais na produção de textos. Produzir textos literários.

Atividades

- Formar grupos heterogêneos com quatro a cinco pessoas.
- Realizar uma leitura diária de vinte minutos.
- Durante a leitura é verificado, conhecido o novo vocabulário.
- Usa-se a leitura oral repetitiva.
- Os alunos trabalham dentro da equipe em pares, com atividades como: leitura, composição, previsão de como terminará a história, redação de histórias, correção e resumos.
- Produzem uma história a partir de outra ou criam uma historinha.
- Apresentam as suas produções para a turma.

Avaliação

Avaliar a leitura e a escrita de textos. Relacionar o texto trabalhado inicialmente com o produzido. Avalia-se a produção textual para formar a nota da equipe.

4. TÉCNICA ESTUDO DE CASO

Objetivos

Aprendizagem de conceitos, debate de assuntos (temas), soluções de problemas e interação entre alunos.

Atividades

- Formar grupos heterogêneos
- Equipes com quatro ou cinco pessoas.
- O professor apresenta uma série de temas (assunto) e cada grupo seleciona o que gostaria de estudar.
- As pessoas do grupo ficam sentadas juntas com os integrantes de seu grupo e definem as estratégias para a realização da pesquisa.
- Caso seja o estudo de caso onde se quer a participação do grupo para definir o ponto de vista sobre determinado tema o professor acompanha e intervém quando houver dúvidas e conflitos.
- Após os grupos pesquisarem, debaterem e chegarem às suas respostas e conclusões. Cada grupo deve apresentar à turma as suas conquistas, ideias e poderão então receber a opinião dos demais alunos e do professor.

Avaliação

O professor avalia a participação de cada aluno nas atividades em grupo, na produção e na contribuição durante as atividades. Se as soluções apresentadas são pertinentes ao que foi estudado nas produções do grupo.

5. TÉCNICA: EQUIPES DE APRENDIZAGEM

Objetivos

Compreensão e domínio da aprendizagem de um tema, assunto.

Receber recompensas grupais, baseada na aprendizagem individual.

Atividades

- Equipes com quatro ou cinco pessoas.
- Formar grupos heterogêneos.
- O professor explica a lição ou tema que é objeto da aprendizagem, e cada semana o tema é diferente.
- Os alunos estudam o material em dupla para entenderem o assunto.
- Entrega ao aluno as folhas de exercício e folhas de soluções.
- Em seguida, realiza-se provas individuais de quinze minutos.
- As equipes ganhadoras recebem as recompensas (notas, brindes) e o reconhecimento oportuno pelo trabalho realizado.

Avaliação

Ao final do tempo proposto pelo professor, pode-se realizar um exame individual, para conhecer o aproveitamento de cada um sobre o tema em geral, ou os estudantes podem preparar e apresentar um trabalho em equipe.

Métodos ativos (MA)

Os métodos ativos são vistos como soluções na opinião de vários autores, nessa modalidade de ensino o foco principal é o estudante. Conforme Neto et al.

(2017) “A participação ativa passa não apenas pelo ouvir e visualizar uma cena ou um evento, mas trabalhar sobre ele, questionando-o e percebendo vieses que não podem ser retratados apenas em uma narrativa” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p. 14). Bacich e Moran (2017) concluem que as metodologias ativas proporcionam autonomia ao professor para inovar com o objetivo de promover a experiência e aprendizagem dos discentes.

Os métodos ativos e cooperativos podem ser mais trabalhosos para o professor, pois requerem maior atenção, organização e produção prévia de materiais para as aulas, mas esse método de aprendizagem também dispõe ao educador maior aproveitamento do ensino e aprendizagem, além da liberdade de criar atividades e situações de ensino diferenciadas, possibilitando outras formas de avaliação.

Antes dos métodos ativos e cooperativos falava-se bastante sobre o ensino e aprendizagem, mas na maioria das vezes o foco de estudo e interesses era apenas no ensino, focando apenas no papel desempenhado pelo professor. Atualmente, a partir dos métodos ativos de ensino e aprendizagem cooperativa o foco passa a ser a aprendizagem.

No método ativo o aluno é o protagonista da sua aprendizagem. Na interpretação dos mesmos autores e conforme Neto et al. (2017) deve-se colocar “O aluno como protagonista da sua progressão na busca pelo conhecimento e no desenvolvimento da proatividade, ao buscar soluções para alcançar os resultados almejados” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p. 30). De acordo com Bacich e Moran (2017, p. 17) o nascimento do método ativo:

Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação), com o movimento chamado Escola nova, cujos pensadores, como William James, e John Dewey defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Assim como o próprio nome diz os métodos ativos são interpretados por Bacich e Moran (2017) como uma metodologia ativa que se caracteriza pela interação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, desenvolvida de forma criativa, centrada na atividade e interação do aluno com a intenção de proporcionar a aprendizagem.

É sugerido o uso das taxonomias como atividades a serem realizadas junto com os métodos ativos para direcionar as aprendizagens e garantir uma aprendizagem efetiva, e conforme as taxonomias de acordo com Vickery (2016) “Nos métodos ativos as taxonomias dão uma direção as atividades a serem desenvolvidas, dando mais significado ao aprendizado e direcionando para uma real aprendizagem, conforme as taxonomias de Blooms e a de Schwartz e Parks” (Vickery, 2016, p. 27). No que diz respeito à motivação dos alunos de acordo com

Vickery (2016) é necessário empoderar os alunos, atribuindo-lhes poder; seguindo a linha de aprendizagem ativa.

As taxonomias promovem a melhora das atividades do trabalho, e das habilidades de pensamento, quando os alunos utilizam as habilidades de pensamento eles podem experimentar o ‘saber como’ e o ‘saber o quê’ levando-os a aprender a aprender. Segundo Vickery (2016) a escola refez o seu currículo para corresponder às necessidades do século XXI, visto que a educação deve ir mais além do que apenas adquirir conhecimento.

Os usos das taxonomias também podem ser utilizadas com os métodos ativos em sala de aula, é a proposta de usar diferentes abordagens unindo assim as atividades de taxonomias em conjunto com os métodos ativos, conforme Colvara (2015, p. 8) no que diz respeito às taxonomias:

Os estudos de diferentes autores convergem para uma ideia central: propor atividades em que os alunos possam observar, discutir, experimentar, dialogar, cooperar e descobrir. A metodologia do professor deveria ser reavaliada, repensada e recriada para atender a estes ideais tão atuais.

As atividades propostas no trabalho de Vickery (2016) falam sobre as taxonomias, que são sugeridas por outros autores, elas dão um direcionamento adequado às atividades realizadas utilizando os métodos ativos e cooperativos de ensino, tornando a atividade mais significativa para os alunos.

Sobre o ensino e metodologia Colvara (2015) acrescenta que a renovação do ensino não se faz com discursos, mas com uma metodologia adequada ao desenvolvimento da autonomia, em que a cultura geral não seja desqualificada em favor da cultura intelectual. Sobre o papel do professor Mafra (2010) citado por Colvara (2015) informa que “O professor assume grande responsabilidade que ultrapassa os muros escolares e implica numa ação orquestrada entre psicólogos, assistentes sociais, e professores num sistema eficiente de orientação das crianças” (Mafra, 2010, citado por Colvara, 2015, p. 8). Na opinião do mesmo os métodos ativos levam as crianças a se mobilizar e contribui para a sua vida social, de acordo com Colvara (2015, p.8):

Com o uso dos métodos ativos é desenvolvido o espírito experimental e este deve ser movido pelo desejo da descoberta. Também reservam um lugar essencial à vida social entre os alunos que têm oportunidade de trabalhar entre si e colaborar na pesquisa intelectual e no estabelecimento e fortalecimento da disciplina moral entre os membros do grupo.

Conforme o autor os usos dos métodos ativos possibilitam vários aprendizados, promove a vida social dos alunos, melhora as capacidades intelectuais, além de fortalecer a disciplina. Fala da importância do professor nos momentos de promoção e desenvolvimento de autonomia.

Apesar da eficiência dos métodos ativos ter sido muito discutido e valorizada, conforme Martín (2014) “Não existe apenas um método universal que

apresente uma receita viável para qualquer contexto educativo, mas sim vários recursos e procedimentos que adequadamente combinados, definem cada caso, como um método de ensino válido para uma situação determinada" (Martín, 2014, p. 14).

Sabendo que o conhecimento nasce da interação contínua dos indivíduos, não estando nos sujeitos, nem nos objetos, mas em um processo relacional e contínuo. Os métodos ativos encaminham os alunos em direção à construção ativa do conhecimento como interpreta Rosso (1992, p.38) que ao utilizar os métodos ativos supõem que o professor tenha uma sólida formação teórica, psicológica e pedagógica com o uso dos métodos ativos é o uso da reflexão sobre a ação:

A ação produtiva, efetiva, deve sempre estar acompanhada da reflexão. Constitui na realidade uma contínua reflexão-ação-reflexão, os próprios professores tenham praticado esta metodologia. Mas, ao professor não basta apenas o saber teórico-prático de como ensinar, é preciso também estar solidamente fundamentado no conteúdo a ser ensinado.

No ensino é preciso motivar os alunos para ter um bom comportamento e uma boa aula através dos usos dos métodos ativos conforme Bergamo (2010) "É claro que só o uso de novas metodologias não garante uma boa aula ou uma aula participativa, é necessário que os alunos estejam motivados e abertos para viver esta experiência" (Bergamo, 2010, p. 7).

A reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor, possibilita melhorar os processos educativos e sistemáticos estabelecidos nas relações de ensino. Os métodos ativos de ensino promovem a aprendizagem, mesmo com alguns autores informando que é trabalhoso para o professor, pois, promovem o bom aproveitamento do ensino. Reconhecido como soluções para a educação, onde o objetivo é a aprendizagem do aluno, e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem.

É possível engrandecer ainda mais os métodos ativos com o uso das taxonomias, para motivar os alunos, com atividades em grupo, através da colaboração do estudante, da responsabilidade do professor para o desenvolvimento intelectual, o que possibilita aprendizados através da interação contínua dos indivíduos.

A aprendizagem significativa (AS)

O termo aprendizagem significativa surge da confirmação de que tudo o que se aprende, se integra às estruturas significativas de conhecimento que uma pessoa já possui. A aprendizagem chega a ser significativa pois parte de suas vivências e conhecimento de mundo são construídas com a interação e a partir do que o aluno conhece. A aprendizagem deve ser antes de tudo significativa para o aluno em seu contexto, de acordo com sua idade e série a qual está estudando, o conteúdo e atividades deve ser adequado.

Os autores que também contribuíram para os estudos, e conceituar a aprendizagem significativa de acordo com Bida e Paula (2015) são: “Ausubel (1976), Santos (2008), Anastasiou (2006), Gasparin (2001) e Vasconcelos (2005)” (Bida e Paula, 2015, p. 2). Outros autores que também contribuíram com os estudos da aprendizagem significativa conforme Souza (2016) são: “Rogers, Coll e Ausubel” (Souza, 2016, p. 128).

Estes autores são considerados como os principais teóricos que utilizaram a aprendizagem significativa em suas obras. Ambos concordam com as ideias de Ausubel sobre como a aprendizagem acontece e acreditam que a aprendizagem é significativa quando o conhecimento vai de encontro ao que o aluno já sabe, podendo ser aprendizagens mais ou menos significativas de acordo com o nível de conexões que o aluno é capaz de realizar.

O aluno não é um recipiente vazio, e ele aprenderá a partir do conhecimento que o aluno possui tornando a aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (2003) é um dos autores que mais aparece nas pesquisas e estudos sobre a aprendizagem significativa e ele defende que a aquisição dos processos cognitivos superiores ocorre através da interação social, onde cada indivíduo participa, atuando na criação social e desenvolvimento do pensamento. Conforme Pozo (1998) citado por Azevedo (2010) no que diz respeito a origem da aprendizagem significativa: “A teoria de Ausubel é um complemento instrucional adequado ao marco teórico de Vygotsky” (Pozo, 1998, citado por Azevedo, 2010, p. 214).

Nessa mesma linha de pensamento, semelhante aos estudos da aprendizagem significativa em sua teoria sócio construtivista Vygotsky (1979) também defende que a aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação social, através da participação na construção social como condição principal para o desenvolvimento do pensamento conforme Vygotsky (1979) “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente, onde a função do professor se reduz a organização e regulação de tal ambiente” (Vygotsky, 1979, p. 77). A teoria de Vygotsky é bem semelhante à que Ausubel propôs na aprendizagem significativa.

As atividades de aprendizagem significativa promovem a participação, interação social e construção do conhecimento a partir do que já se conhece, fortalecendo ainda mais os processos cognitivos de aprendizagem e favorece também a aprendizagem cooperativa (participação dos alunos) e a aprendizagem significativa fala como ocorre a aprendizagem em seu processo cognitivo.

A aprendizagem significativa é aquela em que o aprendiz estabelece relação com o que os educandos já sabem, conforme Moreira (2006) citado por Paula e Bida (2015) “É o processo pelo qual novas informações adquirem significado por interação, com aspectos importantes preexistentes na estrutura do conhecimento” (Moreira, 2006, citado por Paula e Bida, 2015, pp. 4, 38).

Falar em aprendizagem cooperativa é falar em aprendizagem significativa, pois possuem objetivos em comum, buscam adequar o ensino, as atividades, técnicas e metodologias de maneira que o aluno aprenda e participe das aulas. A aprendizagem cooperativa estuda os trabalhos e as relações de aprendizagem dos alunos em grupo. Já a aprendizagem significativa busca a compreensão da capacidade de aprendizagem de cada indivíduo.

A aprendizagem será mais ou menos significativa conforme a maior ou menor intensidade dos fatores ou das condições que interfiram na aprendizagem, em outras palavras, conforme Ausubel (2003) citado por Souza (2016) afirma que “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seus conhecimentos prévios” (Ausubel, 2003, citado por Souza, 2016, p. 32). Pontes (2006) afirma que “A aprendizagem significativa está diretamente relacionada com a compreensão de significados do que o aluno está aprendendo, compreendido também como aprendizagem compreensiva” (Pontes, 2006, p.67).

A formação do conhecimento como na aprendizagem significativa o aluno aprende integrando as informações a seu conhecimento de mundo, levando em consideração as vivências que os alunos já possuem, a troca de informações com outros indivíduos e sua compreensão sobre o que foi ensinado. A aprendizagem e o conhecimento podem ser sempre aprimorados e ressignificados.

As condições para que a aprendizagem significativa se efetive, e os alunos consigam realmente aprender, desafia o professor a adotar a postura de mediador entre o aluno e o conhecimento conforme Paula e Bida (2015) enquanto “Na vida prática, os conhecimentos se expressam de maneira natural, na escola os conhecimentos são organizados, e definidos com antecedência e valem por si mesmos e por isso devem ser aprendidos, independentemente do interesse dos alunos” (Paula e Bida, 2015, p. 6). De acordo com Santos (2008) citado por Paula e Bida (2015, pp. 33, 73-74) às atitudes recomendadas nos ambientes de aula com aprendizagem significativa são:

Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional; Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado; Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos; Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro; Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal; Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação; Levar para a vida: o sétimo e último passo da reconstrução do conhecimento é a transformação; E a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Esta forma de aprendizagem oportuniza a compreensão sobre aspectos da prática pedagógica, da compreensão do conhecimento e da avaliação do aprendizado facilitando o aperfeiçoamento do ensino nessa concepção teórica.

O professor deverá provocar e promover a aprendizagem significativa, fazer o planejamento da aula, deverá levar em conta que o mais é importante ao elaborar as perguntas que instiguem o aluno a vivenciar a busca, a exercitar as várias possibilidades de resposta.

Na aprendizagem cooperativa as condições para que a aprendizagem seja significativa requer que o professor apresente temas e assuntos que converse sobre o que já foi apresentado e que auxilie o aluno em seu aprendizado em despertar, motivá-lo com aulas mais interessantes.

A compreensão da aprendizagem significativa de acordo com Souza (2016) “Dependerá da capacidade do aluno fazer uma rede de interconexões que relacione experiências e conhecimentos prévios com as novas informações que lhes são apresentadas” (Souza, 2016, p. 43).

Ausubel citado por Paula e Bida (2015) informa que a Aprendizagem Significativa oportuniza aos educandos a compreensão sobre aspectos da prática pedagógica e que, assim, o aperfeiçoamento do ensino poderá ser buscado tendo como referência esta concepção teórica.

A aprendizagem mecânica é quando o educando apenas acomoda o conhecimento sem interligá-lo a outras informações e rapidamente ele a esquece. Na aprendizagem significativa o aluno não esquece tão rápido o que foi ensinado. Conforme Ausubel et al. (1978) citado por Lemos (2002) “Ao analisar a interação entre professor, aluno e conhecimento no contexto escolar, identificaram duas formas de aprendizagem: a mecânica e a significativa” (Ausubel et al., 1978, citado por Lemos, 2002, p. 42).

A aprendizagem significativa está estritamente relacionada com a aquisição de significados que o aluno está construindo, podendo ser definida conforme Pontes (2006) como uma aprendizagem compreensiva. No entanto, para Entwistle (1988) e Peña (2005) citado por Souza (2016) “Essa compreensão dependerá da capacidade do aluno de fazer uma rede de interconexões que relacione experiências e conhecimentos prévios com as novas informações ou as novas ideias que se apresentam para ele” (Entwistle, 1988, e Peña, 2005, citado por Souza, 2016, p. 43). O mesmo autor informa que a aprendizagem significativa acontece corretamente quando são atendidas algumas condições, como: o material deve ser significativo para o aprendizado, aluno deve estar disposto a aprender e sua estrutura cognitiva prévia deve possuir ideias relevantes para que possam relacionar-se como os novos conhecimentos.

A aprendizagem compreensiva oportuniza a compreensão através de vivências, busca motivar o aluno com aulas mais interessantes promovendo a

aquisição do conhecimento e de significados que relacionam experiência e conhecimento prévio sobre as novas informações. Para isso é necessário que o material seja adequado e significativo para a aprendizagem e o aluno esteja disposto a aprender.

Conforme Santos (2008) citado por Paula e Bida (2015) “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (Santos, 2008, citado por Paula e Bida, 2015, p. 33).

O ideal é trabalhar com conteúdo relevante, para que possam ser comparados em outras experiências e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem. Sendo assim, para Paula e Bida (2015) o desafio que se estabelece para os educadores para que a aprendizagem significativa é: despertar e motivar para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes. De acordo com a teoria de Ausubel (1976) citado por Paula e Bida (2015) “Quando a Aprendizagem Significativa não se efetiva, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, decorar o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida” (Ausubel, 1976, citado por Paula e Bida, 2015, p. 40). A aprendizagem significativa conforme Zabala e Arnau (2010) citado por Souza (2016, p. 31) afirmam que:

Uma aprendizagem será mais ou menos significativa quando não apenas implicar uma memorização compreensiva, a lembrança daquilo que se compreendeu, mas sim quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados e, portanto, for uma aprendizagem que possa ajudar a melhorar a interpretação ou a intervenção do aluno em todas as situações em que se fizerem necessárias.

Ao utilizar a aprendizagem significativa em atividades que busquem melhorar as vivências e aprendizados dos alunos, estas devem possibilitar uma aprendizagem eficiente, e não apenas a aprendizagem mecânica, mas uma aprendizagem compreensiva do que foi ensinado. Pois o aluno não é um recipiente vazio, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa, para que o aluno aprenda os conteúdos ensinados estes devem apresentar temas aos quais o aluno já conhece algo sobre o assunto a ser estudado, tornando então a aprendizagem mais significativa, ou seja, não mecânica.

Por isso, o trabalho com a aprendizagem cooperativa propõe uma forma de ensino em que a aprendizagem seja significativa em sala de aula, seja pela utilização de ferramentas disponíveis para contribuir para um trabalho rico e engajar os alunos em atividades interativas e participativas na aprendizagem.

Na aprendizagem significativa se subentende que haja a construção e reconstrução do conhecimento. E essa reconstrução do conhecimento para Santos (2013) se traduz em sete passos: sentir, perceber, compreender, definir, argumentar, discutir, transformar. O mesmo defende que os “Professores mostrem aos seus

alunos que o conhecimento sobre determinado conteúdo não está acabado é preciso aprender mais, pesquisar mais” (Santos, 2013, p. 46).

Muitas atividades e propostas pedagógicas podem ser empregadas para auxiliar na construção e reconstrução do conhecimento. Sabendo que quanto mais atividades os alunos desenvolvem mais capacidades de memorização e de assimilar a informação será mais provável o seu aprendizado.

Os autores Neto et al. (2017) defendem a aula expositiva, dizendo que “A aula expositiva não é a grande vilã de eventuais problemas da sala de aula” (Neto, Soster & Reis et al., 2017, p.4). A Aprendizagem Cooperativa é um complemento para as aulas expositivas. Para os mesmos a aula expositiva tem sim as suas incontestáveis qualidades e, por isso eles defendem que a aula expositiva, informando que os problemas que existem na sala de aula não ocorrem por essa modalidade de ensino, tanto que a aula expositiva também pode ter seu espaço, complementando e utilizando em conjunto com a aprendizagem ativa.

O mapa conceitual também é apresentado e sugerido por alguns autores que é uma atividade capaz de proporcionar a aprendizagem significativa, em que os alunos podem fazer as ligações dos conhecimentos que ele já possui com as novas informações organizadas em uma linha de raciocínio bem estabelecida. Explícito por Novak e Gowin (1988) e Peña (2005) citados por Souza (2016) como uma “Projeção prática da teoria da aprendizagem de David Ausubel, a partir de uma perspectiva de educação que busca captar o seu sentido profundo” (Novak e Gowin, 1988, e Peña, 2005, citados por Souza, 2016, p. 47). Para os mesmos a atividade denominada mapa conceitual é uma atividade completa e muito promove a aquisição de conhecimentos elevados e se faz necessário que o aluno aprenda a reconstruir o conhecimento, formando conceitos para agir e reagir diante de situações reais.

Portanto, na aprendizagem significativa o aprendizado se integra às estruturas significativas do conhecimento que cada pessoa possui. Nessa metodologia também é importante as vivências, experiências e a aquisição do conhecimento também acontece através da participação e interação social.

Na aprendizagem significativa o importante é trabalhar com conteúdo relevante, no entendimento de que existe no processo de aquisição do conhecimento a construção e reconstrução de aprendizados. As atividades a serem desenvolvidas na aprendizagem significativa devem desenvolver a capacidade de memorização e a assimilação da informação. Tanto a aprendizagem significativa, quanto a aprendizagem cooperativa podem ser usadas junto com as aulas expositivas.

Indisciplina

A indisciplina é um tema que é realidade na vida profissional do professor em sala de aula, considerado um dos grandes problemas do ensino e aprendizagem. Ela ocorre de forma espontânea dentro da sala de aula, mas é algo que pode ser mediado. São momentos de descontração e dispersão por parte do alunado. Sabendo que a indisciplina pode ser ocasionada por vários fatores, como conversas paralelas, problemas de relacionamentos entre alunos, falta de interesse, motivação e participação dos estudantes.

A indisciplina também é vista como um problema social escolar e traz por sua vez algumas consequências que influenciam todo o processo de ensino, capazes de influenciar no rendimento dos estudantes e na satisfação dos profissionais da educação.

Conforme Tavares (2012) A indisciplina causa “O baixo aproveitamento do aluno em relação ao conhecimento, a exclusão social, a violência, a agressividade para com os colegas e professores, interfere no desempenho dos alunos e professores durante suas aulas, entre outros” (Tavares, 2012, p. 8). A indisciplina é um dos grandes problemas da educação e de acordo com Vieira (2016) “É um desafio para o educador que representa o aumento das dificuldades no aprendizado” (Vieira, 2016, p. 20). A mesma autora acrescenta que a indisciplina é uma incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola em termos de comportamentos, atitudes, socialização, relacionamento e desenvolvimento cognitivo, sendo o que demonstram os estudantes. A indisciplina contribui para a evasão escolar tornando-se um problema social grave.

A interpretação do professor em relação ao ato desviante do aluno conforme Becker e Amado (2001) citado por Mars (2016) é que “O professor é, na maior parte das vezes, vítima, polícia e juiz, na sua própria experiência” (Amado, 2001, citado por Mars, 2016, p. 11). Ainda de acordo com Tavares (2012) “Caso a indisciplina não seja controlada pelo professor em sala de aula, ela pode gerar, posteriormente à vida escolar, consequências graves para a sociedade, entre elas: a violência que leva à criminalidade, envolvimento com drogas, entre outros problemas sociais” (Tavares, 2012, p. 8).

Muitos profissionais da educação, professores, reclamam da indisciplina e para tratar a indisciplina é necessário avanços pedagógicos e uso de metodologias com práticas docentes eficientes, capazes de solucionar tais questões.

A indisciplina além de constituir um problema, ela tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e a própria necessidade do avanço pedagógico e institucional conforme Vieira (2016) a mesma autora informa sobre o conceito de indisciplina que “Relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende moralmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de

regras estabelecidas”. (Vieira, 2016, pp. 11, 15). A proposta de utilizar a aprendizagem cooperativa em sala de aula foi uma maneira de estar preparado para agir em situações inusitadas, estar motivado e saber motivar os alunos em sua jornada rumo ao conhecimento. Conforme Stecanela (2015) na tessitura de sua argumentação “Defende o protagonismo do professor, em permanente processo de formação, no sentido de desenvolver a competência reflexiva e a transposição didática na organização do seu ensino, de modo a conferir autoria ao seu fazer” (Stecanela, 2015, p. 163).

Procurando mitigar as problemáticas da indisciplina em sala de aula, o presente trabalho propõe o uso dos métodos ativos cooperativo e significativo pelo professor. O aumento dos casos de indisciplina está relacionado a vários fatores externos à escola como a sociedade, família e falta de limites dos discentes. A indisciplina é motivada por diversos fatores externos e conforme Vieira (2016, p. 15) esses fatores contribuem para a ocorrência da indisciplina em sala de aula. A indisciplina também é compreendida como uma:

Incapacidade dos estudantes em corresponder às expectativas da escola, tendo em vista que para os educadores, em geral, a indisciplina é vista e compreendida como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia sem controle, transigência e desrespeito, manifestados das mais diversas formas. A falta de convicção na proposta educativa que gera um acúmulo de dificuldades, podendo chegar a uma confusão generalizada em sala de aula; Aulas sem aprofundamento; sem clareza dos objetivos; sem renovação metodológica; sem articulação interdisciplinar; sem conteúdos relacionados com os alunos.

A indisciplina é vista como um problema social escolar e traz por sua vez algumas consequências que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem, capazes de influenciar no rendimento dos estudantes e na insatisfação dos profissionais da educação.

Conforme Amorim e Santos (2012) a indisciplina que ocorre em sala de aula “É uma forma de resistência dos alunos às metodologias aplicadas. É uma sinalização aos professores e à escola que as metodologias não estão acompanhando as transformações socioculturais, cognitivas e tecnológicas da atualidade” (Amorim e Santos, 2012, p. 9).

Considerada, portanto, um problema do ensino em sala de aula que acarreta muitas consequências para o ensino e a progressão das atividades do aluno indisciplinado, gerando por vezes problemas ao seu ensino e aprendizagem, o que provoca a repetição do ano e ou atraso escolar. Essas ações inadequadas interferem como um todo no aproveitamento do ensino e aprendizagem, causando a exclusão e evasão escolar, além de ser considerada um problema social grave.

A indisciplina escolar é um fenômeno sem nacionalidade, endereço ou classe social e segundo Boarini (2013) “A indisciplina procede desde a universidade e escolas cuja clientela tem maior poder aquisitivo, comumente denominada

classe A, até colégios considerados de periferia, por atenderem o segmento da sociedade com menor poder aquisitivo” (Boarini, 2013, p. 124). Portanto, o fenômeno da indisciplina não sofre influência das diferenças de classes sociais, ela não depende deste fator e está presente em todas as classes sociais.

Encaminhamentos da Indisciplina no Ambiente Escolar

A indisciplina vem sendo tratada de maneira diferenciada de antigamente como em décadas anteriores, seja por existirem já vários estudos e resoluções sobre a indisciplina ou em decorrência ao reconhecimento dos direitos humanos reconhecido e institucionalizado implícitos também nas questões de cidadania.

Conforme Tavares (2012, p. 8) as causas da indisciplina estão vinculadas a problemas que não cabem somente à escola, mas envolvem a família e a comunidade. É um problema social que vem se agravando e dificultando a relação professor-aluno as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula são inúmeras, como:

A falta de participação nas aulas, a recusa dos alunos indisciplinados em aceitar as regras estabelecidas, a desmotivação que acompanha tanto o professor quanto o aprendiz, a falta da família no acompanhamento escolar do seu filho. Esses são alguns dos motivos que trazem para sala de aula momentos de insatisfação tanto do aluno quanto do professor.

A indisciplina é uma problemática, e a motivação de se buscar inovar na sala de aula e procurar solucioná-la através do emprego da aprendizagem cooperativa com o uso das técnicas de aprendizagem cooperativa, tornando a aula significativa, por meio de atividades diferenciadas. Através do uso de metodologias adequadas é possível proporcionar ambientes de aprendizagem adequados, fazendo com que as aulas agradem aos estudantes, que eles aprendam e gostem de estar na escola.

A indisciplina é um tema pertencente ao universo escolar e tão condizente com a realidade vivida pelos professores dentro da sala de aula. Conforme Taille (2016) “A indisciplina não tem uma única causa. É fruto de um conjunto de transformações entre as próprias mudanças sociais” (Taille, 2016, p. 27).

Para solucionar as questões com indisciplina é preciso refletir e analisar sobre a realidade, a finalidade da busca pela disciplina, principalmente sobre as formas de mediação, e as melhores atitudes e posturas a serem seguidas e aplicadas. Conforme Vieira (2016) a indisciplina requer que “A escola construa espaços humanizados, democráticos com o uso constante de diálogo possibilitando a afetividade do ensino” (Vieira, 2016, p. 18). Foi verificado durante essa pesquisa a necessidade da participação da família na vida escolar e conforme Tavares (2012, p. 8) a participação da família na vida escolar dos alunos é essencial para tratar a indisciplina:

A presença da família na vida escolar do educando é essencial para conter alunos indisciplinados, que acabam trazendo consigo, para a escola, sentimentos e problemas acumulados no seu lar, que muitas vezes refletem no seu comportamento escolar, e ali encontra, em seus colegas, uma diversidade de valores e culturas, que se chocam.

Um bom relacionamento com a família do aluno pode ajudar no momento de tentar resolver as pendências com a indisciplina. Além da presença da família na escola, Tavares (2012) fala da importância de ter uma boa estrutura escolar e do apoio pedagógico e material que a escola disponibiliza ao docente que é necessária para a melhoria do ensino em sala de aula.

A estrutura escolar é o sistema que rege o trabalho do professor e constitui-se em um espaço fundamental para o processo ensino-aprendizagem. O professor, além de estar bem preparado com seu conteúdo e um ótimo plano de aula, precisa ter suporte didático, apoio pedagógico para desenvolver com eficiência o seu trabalho.

A escola deve auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem. E o professor, além de estar bem preparado com seu conteúdo e um ótimo plano de aula, precisa ter suporte didático para desenvolver com eficiência o seu trabalho.

Para tratar os problemas de indisciplina, Camargo (2016) acredita na importância da “Escola ser um espaço participativo, que discuta as regras coletivas, permita o questionamento no qual os alunos tenham possibilidade de desenvolver a sua autonomia moral” (Camargo, 2016, p. 62). De acordo com Mars (2016) “A indisciplina surge como a face exterior e visível de uma realidade em conflito, para evitar a indisciplina a ação da escola deve centrar-se na prevenção e não na tentativa de a controlar” (Mars, 2016, p. 18).

O apoio pedagógico, materiais didáticos e estrutura escolar adequada são condições mínimas que se esperam de uma instituição escolar, ou seja, são as condições de trabalho que devem ser oferecidas aos professores para proporcionar a possibilidade de ensinar de maneira que o aluno de goste de estar no ambiente escolar e de construir o seu conhecimento.

Dessa forma é possível aproximar o aluno da escola através do uso de metodologias eficientes, e ferramentas colaborativas que proporcionem a promoção do protagonismo dos jovens em seu processo formativo em que as rotinas acadêmicas oferecem.

A escola deve se tornar mais interessante para os alunos e alunas que a frequentam, e os conteúdos precisam estar mais contextualizados em seu cotidiano, atividades e das necessidades de aprendizagem e o aluno deve gostar de estar na escola, conforme Tavares (2012) o mesmo acrescenta que “O professor após estabelecer sua autoridade e ocupar o seu espaço sempre respeitando o do aluno, precisará desenvolver métodos e técnicas de ensino que qualifiquem o aluno de

maneira que ele consiga estabelecer relação com o seu aprendizado” (Tavares, 2012, p. 20, 43). O caminho para que as políticas públicas possam levar a escola a uma melhor qualidade conforme Camargo (2016) é que “O caminho da qualidade passa pela formação do professor, tanto a inicial, quanto a continuada. E que é preciso que os docentes tenham mais recursos e subsídios para que possam ser integrados às suas questões didáticas” (Camargo, 2016, p. 63).

Todas as soluções apresentadas pelos autores são relevantes para a melhoria do ensino e a diminuição da indisciplina em sala de aula. É importante que o professor tenha o apoio da escola para suas ações e para proporcionar atividades fazendo com que os estudantes consigam alcançar os seus objetivos de aprendizagem e tenham um direcionamento adequado nos estudos e em sua vida como um todo.

Uma outra sugestão para resolver a indisciplina é facilitar a inclusão social e a inclusão digital como ferramentas e alternativas para ajudar o professor em sua jornada de trabalho e que o mesmo obtenha sucesso no ensino e na aprendizagem de seus alunos, e conforme Lisboa (2016, p. 81):

É importante o acesso às plataformas tecnológicas, como jogos, portais de aprendizagem e de conteúdo, etc., deve ser oferecido aos professores de forma que eles tenham várias opções e possam escolher e experimentar aquela que mais o ajudará a vencer os desafios dentro da sala de aula e assim alcançar melhores resultados.

É importante a certificação e a aprendizagem contínua como elemento motivador para os estudantes conforme Lisboa (2016) e que os conflitos relacionados ao aprendizado devem se diluir ao longo do tempo.

É inegável a importância das tecnologias também para a realização das atividades cooperativas em sala de aula, vista que o professor precisa de ter acesso a ferramentas que facilitem o seu trabalho, com a preparação e produção de materiais, assim como a realização dos planejamentos e registro das informações das aulas que atualmente na maioria dos casos é tudo digitalizado. Quanto à inclusão social é a própria proposta da aprendizagem cooperativa que acredita na interação e inclusão de atividades em grupo para promover e construir o conhecimento.

Sabendo que a escola é um lugar de acontecimentos, experiências, construção de saberes e aprendizagem, a educação deve ser capaz de fortalecer valores, linguagens e iniciativas. E devem levar em conta o aprimoramento do indivíduo.

Para que o professor resolva a indisciplina conforme Boarini (2013) “O professor tem que segurar a atenção dos alunos e motivá-los, como via de regra, aquele que mantém a classe em silêncio é um professor competente” (Boarini, 2013, p. 127). Como solução para a indisciplina Mars (2016) informa que “É possível construir um bom clima de grupo, e para isso o professor deve empenhar-se de forma equilibrada em duas grandes categorias de atividades, as de instrução e as

de animação da turma promovendo esforços voluntários e coletivos” (Mars, 2016, p. 18). O papel da escola para Lázaro (2016, p. 98) na resolução da indisciplina:

A escola deve saber quais são os seus deveres, e alguns deles é formar pessoas comprometidas com seu próprio desenvolvimento e com o bem comum das pessoas, de forma que o aluno seja capaz de tomar iniciativa e ser solidário, respeitando e valorizando uns aos outros.

São muitos os conceitos, definição e soluções encontrados para resolver a indisciplina ficando para a escola e o professor solucioná-la da melhor forma possível. O professor pode escolher a metodologia mais eficaz para o tratamento da indisciplina em suas aulas. Algumas das alternativas encontradas por outros autores durante esta pesquisa foram: o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas, inclusão social e digital, o uso de atividades lúdicas, a certificação, e o uso dos métodos ativos.

Os fatores apresentados que influenciam no ensino e promovem a indisciplina são a transigência, o desrespeito à sociedade, a falta da presença da família, e a falta de limites do aluno, além da incapacidade do aluno em responder às expectativas da escola. A indisciplina foi apresentada como um problema social, que influencia no processo de ensino e aprendizagem, no aproveitamento do aprendizado dos alunos, e principalmente na satisfação dos profissionais que os atendem. É um fenômeno que ocorre independente da classe social do aluno, e não possui uma única causa.

Portanto, para tratar a indisciplina, foi visto que é necessário que exista avanços pedagógicos e institucionais para tratar a resistência dos alunos às metodologias apresentadas. Atualmente, a indisciplina é tratada de forma diferente da que era em décadas anteriores. No tratamento da indisciplina é ideal o uso de metodologia eficiente, conteúdos adequados, atividades diversificadas que promovam a aprendizagem. É sugerido através dessa pesquisa o uso dos métodos ativos e cooperativos para solucionar a indisciplina, assim como se utilizar das técnicas de aprendizagem cooperativa e que as aprendizagens sejam significativas para alunos e professores.

A escola deve prevenir e não controlar a indisciplina, e ter uma estrutura escolar adequada, construir espaços humanizados e democráticos em que promova a participação da família na vida escolar de seus filhos, com espaços participativos. O professor deve ter uma boa preparação em sua formação inicial e contínua, apoio pedagógico, materiais necessários disponíveis para melhor desenvolver as suas atividades.

Neste instrumento, é indicado e comprovado o uso dos métodos ativos e cooperativos para o tratamento da indisciplina, e para promover o aprendizado. Diante de todos os benefícios que foram abordados sobre os métodos ativos, utilizar a aprendizagem cooperativa e significativa é uma ação mais do que acertada

pelos professores, a qual podem promover aos estudantes o engajar cotidianamente na prática de valores, e a escola é fundamental para essa conquista.

Relacionamentos e Questões que mais Acometem a Escola

Existem várias questões que acontecem no expediente escolar e envolvem em seu processo a escola, são questões que dizem respeito aos alunos e sua aprendizagem, a participação ou não dos pais na escola, dentre outros. A escola aparece como mediadora de ações educativas. Existe um leque amplo de assuntos e temáticas que envolvem o funcionamento da escola enquanto instituição, na orientação que promove a transmissão de saberes, visto que nela existe uma pluralidade social e cultural, além da vivência e aprendizagem de vários tipos de conhecimentos cultivados pelo homem.

Em sua obra, Ferreira (2010) fala sobre a aprendizagem cooperativa, a importância da inclusão social e apresenta algumas questões que acontecem na escola. De acordo com a mesma “As escolas confrontam-se com uma diversidade étnica, cultural, com problemas de comportamento e com alunos deficientes” (Ferreira, 2010, p. 13).

Segundo Ferreira (2010) esses fatores levam os professores a procurarem respostas para este novo desafio social a qual a escola está inserida e passa por mudanças nas relações sócio educativas no contexto da sala de aula. Conforme a mesma, um dos principais desafios colocados à escola consiste em conseguir que os alunos, independente da diferença de seu nível de aprendizagem, consiga ter sucesso nas aprendizagens escolares.

A indisciplina escolar conforme Tavares (2012) “É um dos temas mais discutidos entre professores e equipe pedagógica, pois se trata de um problema enfrentado por eles em seu cotidiano. São casos que se repetem, ano após ano, sem que se consigam soluções satisfatórias” (Tavares, 2012, p. 8). Conforme Tavares é um desafio para as instituições de ensino lidar com o problema de indisciplina todos os dias para que o aprendizado dos alunos não seja prejudicado. Conforme Ferreira (2010, p. 14) quando as aprendizagens não são significativas para os alunos, estes:

Procuram distrair-se e conversar uns com os outros, visto que eles não se sentem implicados no processo de ensino, e essa dispersão gera o comportamento inadequado, o desrespeito às regras da sala de aula e o não envolvimento nas aprendizagens acadêmicas.

Em seu estudo Ferreira (2010) pode analisar os casos de indisciplina e elaborar estudos com a aprendizagem cooperativa, na qual faz colocações muito pertinentes às que acontecem em sala de aula. Em sua pesquisa ela trabalhou com os métodos de aprendizagem cooperativa em sala de aula, sempre com o apoio dos professores e auxiliares da turma. Sua pesquisa foi realizada em uma escola que

possui turmas com necessidades especiais e estudou a influência da aprendizagem cooperativa nessas turmas, e em turmas com problemas de indisciplina. Para isso, a mesma considerou a educação inclusiva e os dados sociométricos obtidos em sua pesquisa.

Atuação do Docente em Ambientes de Conflito

Quando se fala nos conflitos em sala de aula e na atuação dos docentes para resolvê-los muitos autores apresentam ponto de vista semelhante, quanto como deve ser a atuação do docente na resolução da indisciplina, quanto nas problemáticas que acontecem em sala de aula e na escola.

Santos (2019) aborda as contribuições da aplicação da metodologia em sala de aula com o objetivo de reduzir a indisciplina escolar. Para a mesma o grande desafio para os professores na atualidade em todos os níveis e modalidades educacionais é a indisciplina dos estudantes.

A autora fala da importância da participação efetiva, do diálogo e da motivação dos alunos no contexto escolar e na metodologia de projeto como uma forma de aprendizagem cooperativa que promove a interação e participação dos alunos. De acordo com Santos (2019) o professor deve acrescentar a sua prática “A escuta ativa do aluno e que este não deve somente querer impor o seu ponto de vista, visto que muitos projetos não conseguem bons resultados pela ausência de diálogo” (Santos, 2019, p. 10). No relacionamento do aluno com o professor, o aluno costuma testar o professor, e isso não se dá de forma hostil, mas põe em cheque a resistência do professor, por isso “É importante colocar limites, lembrar as regras pré-estabelecidas, a fim de que o estudante perceba que existem normas na escola e em sala de aula” (Santos, 2019, p. 33).

Conforme o mesmo caso o professor não contorne a situação, essa irá se expandir, até a perda do controle da situação, e para que o professor garanta um ambiente agradável, que favoreça a aprendizagem, às normas devem estar atreladas à metodologia utilizada em sala de aula, assim de acordo com Santos (2019) é a atitude do professor que influenciará a participação ou não do estudante. Este propõe uma reflexão sobre a prática docente e acredita que não é responsabilidade exclusiva do professor a detenção da informação. Mas, entende que este é facilitador de novos saberes e percebe que a pedagogia de projetos, que também é um método ativo de ensino, contribui no processo do ensino e aprendizagem de forma significativa e contribui para diminuir a indisciplina. De acordo com Aquino (1997, p. 93) a escola faz uso do conhecimento teórico de outros campos conceituais:

Quando sua clientela apresenta maneira estranha ou diferente do ‘padrão pedagógico’ contemporâneo. É aí que entram em cena os peritos e seus discursos teórico-técnico. Além de apresentar alguns fatores que dificultam a ação

pedagógica como: as crianças hiperativas ou apáticas, as superdotadas ou limitadas, as imaturas ou as precoces, dentre outros.

De acordo com a mesma, em alguns casos o professor precisa de mais atenção e percepção, além de saber proceder com essas questões distintas e opostas, de grandezas singulares que afetam a aprendizagem e o rendimento do aluno.

Das questões que envolvem a escola e do que já foi apresentado sobre a indisciplina, e que o professor encontra enquanto repercussões institucionais e metodológicas, como fatores que influenciam o seu trabalho, e o fazem requerer um apoio especializado, são alunos com alguns distúrbios, dentre os quais: distúrbios de comportamento, de aprendizagem (ou déficit de aprendizagem), distúrbio de ajustamento e o “aluno-problema”. Esses são alguns termos que o professor pode empregar para compreender a natureza das ações de seus alunos, assim como é encontrado na obra de Aquino (1997). Isso interfere no aprendizado, no baixo nível de rendimento dos alunos, e o professor deve estar atento a questões como os alunos com “laudo médico”, a importância de saber identificar esses alunos e orientar os pais dos mesmos para o devido acompanhamento.

No entendimento com Abrahão (2008) em seu modo dialógico de construir conhecimento, a “Prática docente traduz uma possibilidade de incrementar o fazer pedagógico no interior da escola, e a escola funciona como um laboratório em que as relações de ensino e aprendizagem se desvelam com toda a sua significação” (Abrahão, 2008, p. 9).

De acordo com Abrahão (2008) o nosso existir não é um empreendimento solitário, o autor fala da importância do diálogo para efetivar o conhecimento de forma significativa. O diálogo é um elemento constante de mediação. Em seu estudo a autora fala sobre a aprendizagem e o fazer docente. Ainda na opinião da autora, devemos ser educadores conscientes de nosso papel histórico, deixando que a consciência possa emergir da prática engajada. A mesma entende que os problemas da educação, não se limita a consecução de alguns fins conhecidos, mas no atuar educativamente em situações sociais.

Aprender é um processo individual segundo Mosquera (2008), e a aprendizagem é um fenômeno fundamental social que reflete nossa natureza profundamente social, sendo o aprender uma ação tão importante como comer e dormir. O mesmo acrescenta que “Uma teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e conhecer” (Mosquera, 2008, p. 30).

Mosquera (2008) também fala sobre o papel social da aprendizagem, e que nossas experiências e aprendizagens são extremamente dirigidas para poder entender o nosso desempenho e aprendizagem, a partir de uma perspectiva social. Em sua obra o autor fala sobre o processo de aprendizagem, seu significado, e

identidade em comunidades práticas de teorização, privilegiando a aprendizagem em grupo como uma ação de cunho social.

Neste contexto, a relação professor-aluno conforme Batista, Silva e Souza (2019) é encarada de maneira dialética, e as temáticas desenvolvidas não apenas discutem os métodos, teorias e técnicas de ensino, mas também apresentam as barreiras encontradas na vida profissional do professor, como: "A diversidade de preconceitos étnicos no ambiente escolar, os descompassos entre a legislação, os regimentos escolares, a descontextualização do ensino e a prática docente, o uso de novas plataformas de ensino" (Batista, Silva e Souza, 2019, p. 17). Isso tudo implica na educação como um todo e não constante formação do educador num mundo de assombrosa velocidade informacional.

Conforme Batista et al. (2019) a educação é pensada em seus objetivos sociais e ideológicos. Em sua obra os autores apresentam a reflexão dos profissionais docentes sobre as suas práticas pedagógicas, à luz de sua própria formação, onde compartilham estratégias pedagógicas, erros e acertos de suas atuações, assim como, as teorias em que os mesmos se fundamentam para a elaboração de seu trabalho.

A principal dificuldade apresentada para o trabalho do professor, de acordo com Souza (2019), é "O professor não conhecer os assuntos e o conteúdo que deve ser ensinado" (Souza, 2019, p. 25). O que provavelmente gera dispersão no momento da aula, influenciando assim, o desempenho de suas funções enquanto professor. A mesma em sua obra, fala sobre o ensino em IES e sobre o conhecimento pedagógico necessário para a atuação nessa modalidade de ensino, e que o mesmo se produz com a prática pedagógica.

No que diz respeito ao ensino, Souza (2019) privilegia a modalidade de contratação de professores para atuarem em IES, e informa que "Atualmente é contratado nas IES o professor horista e essa modalidade de contratação dificulta ou desobriga a IES da responsabilidade com a formação contínua dos professores" (Souza, 2019, p. 26). A mesma fala sobre como deve ser a atuação dos professores e que conhecimento os mesmos devem ter para trabalhar no ensino superior em determinada área.

Souza (2019) ressalta a importância das formações também em IES para que os professores possam identificar os processos de aprendizagem, possibilitando escolher a melhor estratégia de intervenção pedagógica. Conforme a autora, essa transposição de saberes para o campo profissional é algo trabalhoso e requer um trabalho de construção do conhecimento específico a partir da prática.

Das questões apresentadas sobre os ambientes de conflito em que os docentes atuam, e conforme os estudos de Serrazes (2019) as discussões mais polêmicas sobre a formação e atuação dos professores são "As políticas de valorização

profissional dos docentes, condições de trabalho e superação de tendências tecnicistas dos processos formativos, dentre outros” (Serrazes, 2019, p. 70).

Os estudos de Serrazes (2019) apontam a importância da competência e dos saberes pedagógicos e didáticos, e da experiência do ser professor. Segundo a mesma, o professor é um profissional que constrói seus saberes a partir da prática e do confronto com situações históricas e sociais nas questões as quais exerce a sua profissão.

Conclusão

A escola é lugar de aprendizagem social que contribui para formar indivíduos pensantes, sendo o ser humano um ser social ativo que aprende na interação com outros sujeitos. A interação também é algo importante na aprendizagem cooperativa pois esta se baseia na estrutura organizacional do grupo e na motivação através das relações interpessoais. Na metodologia ativa de ensino é importante que os alunos interajam, se comprometam com as atividades, opinem e estudem com os colegas, levando em consideração os elementos da aprendizagem cooperativa que fazem com que o ensino seja realmente produtivo.

Nas últimas décadas a educação busca acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas, sociais e políticas que mudaram o mundo e trazem para a educação novas implicações. No campo tecnológico, os jovens têm acesso às informações para assimilar e gerar novos conhecimentos. Esses fatos refletem diretamente na sala de aula, os usos das tecnologias propiciam novas aprendizagens, e este fato pede mais embasamento por parte do professor, o qual encontrará diante de si várias questões como: o uso de celular em sala de aula, a conversa paralela, a indisciplina, a falta de participação dos estudantes nas atividades e o baixo rendimento dos educandos. Nesse momento se faz necessário a figura do professor como orientador, mediador, ajudando a desvendar e construir conhecimento. Os ideais construtivistas são os que mais se adequam para promover essas novas aprendizagens.

O uso dos métodos ativos e cooperativos são reconhecidos pela capacidade de melhorar a aprendizagem e o clima da sala de aula, o que significa menos tempo perdido com a indisciplina. Para complementar os métodos ativos durante a realização das atividades alguns autores sugerem que sejam apresentadas aos alunos atividades como as taxonomias em que os alunos possam observar, discutir, experimentar, dialogar, cooperar e responder a vários tipos de atividades para que a aprendizagem realmente aconteça. Sob influência dos métodos cooperativos, os estudos dessas variáveis possibilitaram a consecução dos objetivos desta pesquisa. Segundo Vieira (2016) a Indisciplina é um grande vilão da educação e se constitui em um desafio para o educador. É uma incongruência entre critérios e expectativas. Na mesma linha, Tavares (2012) confirma que a Indisciplina é um

desafio para as instituições. A indisciplina causa o baixo rendimento dos alunos em relação ao seu aprendizado.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho em grupo, esses grupos podem ser organizados de forma heterogênea, com quatro a seis pessoas em cada grupo. A aprendizagem cooperativa faz com que os alunos busquem suas respostas, valorizem os colegas, pensem e se conheçam em seu processo de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa é uma aprendizagem significativa que visa melhorar o aprendizado, o convívio entre os estudantes e professores; e ajuda em casos de indisciplina. Nessa metodologia de ensino o aluno é protagonista do seu aprendizado.

Para utilizar as técnicas de aprendizagem cooperativa em sala de aula é necessário ter um bom planejamento das atividades, assuntos, materiais para a prática pedagógica. A aprendizagem cooperativa surgiu como uma solução para a indisciplina, a qual o professor pode utilizar no seu trabalho. A pesquisa com os professores mostrou que a aprendizagem é uma prioridade para os alunos e que a interação, o trabalho em grupo na sala de aula é importante no momento de ensinar.

O interesse da pesquisa foi voltado para o estudo de indivíduos e grupos de estudo em relação com os métodos participativos de ensino, que é a aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa, visando a compreensão de vários aspectos do ensino e aprendizagem dos mesmos.

Os métodos ativos são os mais utilizados, e já foram aprovados por pesquisas anteriores que indicam que eles apresentam os melhores resultados, elevam a autoestima dos estudantes e melhoram o clima da sala de aula.

O modelo tradicional de ensino promove a competição e o individualismo. No ensino construtivista, com uso dos métodos ativos e cooperativos, são realizadas atividades que visam a cooperação, integração e participação dos estudantes em atividades grupais e em dupla, existe a competição nos métodos ativos, mas essa é mais moderada.

As técnicas de aprendizagem cooperativa e métodos ativos que podem ser utilizadas pelos professores para implementar suas aulas e melhorar a falta de participação dos estudantes, que é um dos fatores que geram a indisciplina e os problemas de relacionamentos dentro das salas de aula. Visto que a aprendizagem cooperativa visa ao desenvolvimento acadêmico, social, emocional e cognitivo, sendo muito mais do que uma estratégia de trabalho em grupo.

Existem várias técnicas de aprendizagem cooperativa presente na bibliografia sobre esse método de ensino, porém é muito importante que o professor tenha atenção às regras que as mesmas requerem, para proporcionar ao aluno o sentimento de pertencimento ao grupo, de igualdade e que o discente participe dos diferentes papéis e funções, que cada aluno deve desempenhar durante as atividades. Essa aprendizagem ativa, cooperativa são por excelência atividades

significativas, porque fazem com que os alunos busquem suas respostas, valorizem os colegas, pensem, reflitam e se reconheçam em meio ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Pois, é preciso motivar os alunos para que tenham interesse em participar das aulas e atividades passadas pelo professor. E o professor deve sempre refletir sobre as suas práticas educacionais no intuito de melhorar os processos educativos, de maneira a reavaliar, pensar e recriar as suas atividades. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia ativa de trabalho em grupos, organizado de forma heterogênea ou homogênea, formado de quatro a seis alunos em cada grupo, onde cada integrante deve interagir com os demais e contribuir para o aprendizado de todos de sua equipe, visando alcançar os objetivos pré-estabelecidos pelo professor.

A aprendizagem cooperativa requer a participação de todos os alunos nas atividades em grupo, os discentes devem estar muito bem cientes das normas e etapas da AC, que não é apenas um simples trabalho em grupo, pois, não basta estar sentado ao lado dos outros colegas e, sim realizar também o trabalho enquanto os demais participam.

A aprendizagem cooperativa proporciona muitas vantagens ao docente, como a liberdade para criar e inovar em suas aulas. Esse método tem como vantagem a necessidade de se ter mais tempo para poder realizar as atividades até que os alunos aprendam a proposta metodológica e consigam entender o conteúdo. O professor precisa fazer um planejamento com atenção ao tempo disponível para as aulas, ter acesso aos materiais e disponibilizar o material necessário para as aulas com antecedência.

A aprendizagem significativa também tem uma abordagem mais interativa e, funciona com a concepção sobre como o conhecimento é adquirido pelo discente, e o aluno não é uma folha em branco, ou seja, o aluno já possui um conhecimento de mundo, que é a base a qual as novas aprendizagens devem se ancorar a elas. Na aprendizagem significativa assimilamos as informações de forma permanente quando estas se relacionam com o que já sabemos e conhecemos do mundo, seja para complementar as informações ou atribuir novos significados. A aprendizagem significativa é realizada quando o conteúdo trabalhado pelo professor também retrata a realidade do educando. E quando o aprendizado estabelece relação com o que o educando já sabe o aluno assimila de forma mais duradoura, assim ele aprende o que está sendo transmitido. Quando isso não acontece, trata-se de uma aprendizagem mecânica, podendo o aluno esquecer tudo em seguida. Tanto na aprendizagem cooperativa quanto na aprendizagem significativa a parte principal de que tratam essas teorias são a qualidade do ensino e aprendizagem, e nessas duas metodologias é importante motivar o aluno por meio de diversos tipos de atividades.

O professor é visto como um facilitador de novos saberes. E o que mais dificulta o trabalho do professor é ele não conhecer os assuntos que precisam ser ensinados. A formação continuada dos professores é importante, assim como as de valorização dos docentes. Neste instrumento, vimos que os principais objetivos da escola e dos professores e conseguir que os alunos possam ter sucesso nas aprendizagens escolares, é promover a participação efetiva nas atividades e motivar os alunos. Quanto ao trabalho do docente em um ambiente com indisciplina se trabalha com os conceitos da inclusão. Pois, na escola convivem uma diversidade étnica e cultural e, quando as atividades não são significativas para os alunos, estes procuram distrair-se e conversar com os outros alunos, gerando o não envolvimento nas atividades acadêmicas.

Sabendo que a indisciplina causa atraso no aprendizado, diminui o rendimento dos estudantes, e gera a insatisfação dos professores. A indisciplina acontece por vários fatores, como conversas paralelas, problemas de relacionamentos entre alunos, falta de interesse, motivação e participação dos estudantes. Por estas razões esta pesquisa buscou analisar a influência da aprendizagem cooperativa em relação a melhora da indisciplina e do aprendizado em sala de aula.

A indisciplina se traduz em um desafio para as instituições e para os educadores. Atualmente não há nenhuma barreira social, econômica, geográfica para a indisciplina, pois ela está presente desde as universidades até as escolas de bairros e em todas as classes sociais. Constitui um problema grave que assola a maioria das escolas. A indisciplina pode ser gerada por vários fatores, alguns alheios à própria escola, a indisciplina causa grande atraso no aprendizado e rendimento dos estudantes, gerando também a insatisfação por parte dos professores e familiares.

Como a aprendizagem cooperativa contribui para resolução de problemas de relacionamento e indisciplina na sala de aula. Ficou constatado que enquanto os estudantes estudavam não houve casos de indisciplina, já que os mesmos buscavam se adequar às atividades e estudos solicitados pelo professor.

Das atividades realizadas durante o estudo empírico na pesquisa-ação, os alunos se reuniram em grupos buscando realizar as suas atividades e todos procuraram cumprir com os seus deveres. A maioria dos estudantes gostaram de trabalhar em grupo e procuraram se esforçar nos trabalhos em equipe. Os estudantes apresentaram bons resultados, boas notas nas avaliações; o que indicou o sucesso do uso dos métodos cooperativos e da aprendizagem significativa durante as aulas. Os estudantes avaliaram a própria aprendizagem, comportamento, interesse e participação deles durante as atividades em grupo como bom e ótimo.

As atividades em grupo foram significativas para os estudantes, pois o método de ensino utilizado proporcionou a aprendizagem. Houve a participação nas atividades cooperativas em grupo, eles interagiram e trocaram informações de

forma positiva. As atividades proporcionaram a melhoria na convivência entre os alunos.

Conforme Magalhães (2014) é importante ensinar os alunos a serem cidadãos cooperantes, e isso implica ter também instituições educativas que apoiem e respeitem os princípios de cidadania e democracia, que o ensino e as instituições escolares possam ser mais autônomos e livres para construir e oferecer seus próprios projetos educacionais a partir das normas e leis já vigentes e estabelecidas.

Respondendo à pergunta geradora da pesquisa a aprendizagem cooperativa e significativa foram capazes de mudar o cenário da sala de aula, resolveu a indisciplina e, melhorou o relacionamento dos alunos em sala de aula, através do uso dessas metodologias. O aluno tornou-se protagonista do seu aprendizado, não apenas aguardando que o professor lhe transmitisse o conhecimento, mas realizando seus estudos e, com a cooperação entre os estudantes, na responsabilização do discente em virtude de seu processo de aprendizagem. O aluno além de buscar aprender ele também ensinou, e quando ele ensinou, ele aprendeu mais ainda.

Com o uso dos métodos cooperativos o professor passa a ser o mediador da aprendizagem, questionando e buscando instigar o discente de forma a contribuir para a formação integral do aluno. Mudando assim o cenário da sala de aula. Como para cada problema há uma solução. A ideia era buscar alternativas que fornecesse ao professor mais ferramentas para poder assim promover a aprendizagem de seus alunos.

O emprego do método cooperativo possibilitou a aprendizagem. Ao utilizar o método participativo, a aprendizagem cooperativa contribuiu para a consecução do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, o qual era analisar de que forma a aprendizagem cooperativa atuava em turmas com problemas de relacionamento e indisciplina. As técnicas de aprendizagem cooperativa utilizadas colaboraram para a cooperação e participação dos alunos, para a interdependência positiva, houve a aprendizagem significativa, proporcionando o interesse dos discentes.

Em cada etapa desta pesquisa houve aprendizagem significativa, pois, cada capítulo abordou temas, habilidades e conteúdos diferentes. As limitações encontradas foram no início da pesquisa, e em relação a quantidade de temas e assuntos que tinham que ser estudados e construído o seu Referencial Teórico e bibliográfico, considerando o tempo que se tinha para os estudos e, o prazo final para a entrega desta dissertação de mestrado. Pois, inicialmente foram selecionados vários temas e assuntos para pesquisar, mas que com as correções, foram selecionados e estudados apenas os assuntos e temas mais pertinentes para este instrumento de pesquisa; visto que o estudo bibliográfico requer tempo e atenção a vários detalhes. Nesta pesquisa não ficaram problemas sem solução, pois se buscou validar a eficiência das hipóteses e variáveis estudadas. Mas, é possível estudar

esse tema, assunto de AC, os métodos ativos e cooperativos futuramente em um curso de doutorado na escrita de uma tese de doutorado sobre este ou com outro assunto, tema.

Contudo, esta pesquisa realçou a importância da socialização, do papel do grupo e do outro na construção do conhecimento. Das razões para a realização dessa pesquisa, tivemos a insatisfação dos docentes com a indisciplina em sala de aula como um dos temas que deu origem a este estudo. E com o uso da aprendizagem cooperativa e da aprendizagem significativa foi promovido a melhoria do ensino e do relacionamento entre os alunos na sala de aula, o que ajudou a diminuir a indisciplina.

Das conquistas que foram realizadas neste estudo teve a divulgação e conhecimento dos métodos ativos e cooperativos; conhecer e se apropriar da linguagem da pesquisa científica; adquirir conhecimento sobre o significado do que é ser professor em seu sentido mais amplo; confirmar as expectativas enquanto docente; proporcionar aos alunos que participaram das atividades momentos de aprendizagens significativas; Todas as etapas da pesquisa aconteceram como foi planejado, e a conclusão da dissertação de mestrado. Neste instrumento não ficaram problemas sem solução, pois as hipóteses e variáveis e variáveis foram comprovadas.

Os resultados contribuíram para a consecução do objetivo geral da pesquisa, o qual era analisar de que forma a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa atuavam em turmas com problemas de relacionamento e indisciplina. O emprego das técnicas de aprendizagem cooperativa e significativa corroboraram para com os objetivos específicos, pois houve a cooperação e participação, a interdependência positiva, as aprendizagens foram significativas, e melhorou o clima da sala de aula, proporcionando assim o interesse dos discentes.

Referências

Abrahão, M. H. M. B. (Org.) (2008). Professores e alunos: Aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Aquino, J. G. (1997). O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. J. G. Aquino, (Coord.), In Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas (pp. 91-110). São Paulo: Summus.

Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano.

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.) (2017). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

Batista, E. L., Silva, S. C. e Souza, T. N. (Orgs.) (2012). Desafios e perspectivas das ciências humanas na atuação e na formação docente. Anhangabaú, Jundiaí - SP: Paco Editorial.

Bida, G., e Paula, G. M.C. (2015). A importância da aprendizagem significativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>.

Camargo, P. (2016). Alunos invisíveis. In Educar para a vida. Revista Educatrix, Moderna, 5 (10), 58-62.

Cohen, E. G., e Lotan, R. A. (2017). Planejando o trabalho em grupo. Estratégias para salas de aula heterogêneas. 3 ed. Porto Alegre: Penso.

Colvara, N. B. (2015). Educação para todos a partir dos métodos ativos. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul e II Mostra de Trabalhos Científicos do PIBID. Universidade de Cruz Alta. Disponível em: www.unicruz.edu.br/mercosul.

Ferreira, A. M. M. A. (2010). Desafios da aprendizagem cooperativa no ensino secundário. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação]. Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/1544>.

Firmiano, E. P. (2011). Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Programa de educação em Células Cooperativas PRECE – UFC, Ceará. Disponível em: www.prece.ufc.br.

Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ae4nAwAAQBAJ&hl=pt-BR&source=gbs_slider_cls_metadata_7_mylibrary

Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Johnson, E. (1999). Los nuevos ciclos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.

Kagan, S. (1992). Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona: Ceac.

Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

Lázaro, A. (2016). Arte, cultura e esporte na educação de hoje. Revista Educatrix, Moderna, 5 (10), 96 - 99.

Lisboa, R. (2016). Inclusão social pela inclusão digital de professores. Revista Educatrix, Moderna, 5 (10), 78 - 81.

Magalhães, A. M. C. (2014). Aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para a promoção da atenção dos alunos: O caso de uma turma do 10º ano na disciplina de economia. Relatório da Prática de Ensino Supervisionado. Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf.

Mars, N. (2019). Indisciplina escolar: As principais causas da indisciplina e violência escolar na educação para a cidadania. Editora: 22 Lions.

Meneses, D. G. S, Júnior, J. R., Neto, M. A. & Matos, V. C. F. (2012). Iniciação à docência nas áreas de exatas em aprendizagem cooperativa. VIII Encontro de aprendizagem cooperativa. Revista Encontros Universitários da UFC. 1 (1). Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/14170>.

Moraes, R., Lima, V. M. R. (Orgs.), Galiazzi, M. C., e Ramos, M. G. (2004). Pesquisa em sala de aula: Tendência para a educação em novos tempos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=4Av-b1ljCqUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=metodologia+da+pesquisa+em+sala+de+aula&ots=UKr3LPRGU0&sig=qZSlxFXilcNcqUQsSX2mnVLC2Jo>

Mosquera, J. J. M. (2008). Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In M. H. M. B. Abrahão (Org.), Professores e alunos: Aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa (pp. 23-36). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Neto, O. M., Soster, T. S. (Orgs.) Reis, A. V. S. A., Souza, H. J. S., Gonçalves, J. A. T., Costa, M. N. e Demeterco, S. M. S. (2017). Inovação acadêmica e aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=tN3XDGAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PA42>.

Pereira, P. A. (2012). Manual de metodologia da pesquisa. Universidade Anhanguera - Uniderp. Disponível em: encurtador.com.br/oCLZ5.

Pérez, G. M. (2014). Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado [Tese de doctorado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <http://www.Uvadoc.uva.es>. Doi: 10.35376/10324/7536.

Rosso, A. J. (1992). Métodos ativos e atividades de ensino. *Perspectiva* 17, 37-46. Disponível em: encurtador.com.br/dwACR.

Santos, Z. M. F. (2019). *Prática docente + Pedagogia - Indisciplina*. 1. ed. Curitiba: Appris. Disponível em: encurtador.com.br/celv4.

Serrazes, K. E. (2019). Ensino de história e formação de professores: Algumas reflexões sobre seus desafios e perspectivas. In E. L. Batista, S. C. Silva, e T. N. Souza (Orgs.), *Desafios e perspectivas das ciências humanas na atuação e na formação docente*. Anhangabaú, Jundiaí - SP: Paco Editorial.

Souza, P. R. (2016). *Aprendizagem significativa e alinhamento construtivo: Uma proposta para o ensino de circuitos elétricos* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Amazonas IFAM]. Manaus: IFAM.

Souza, T. N. (2019). Formação do professor universitário: Desafios para a melhoria da qualidade das práticas de ensino. In E. L. Batista, S. C. Silva, e T. N. Souza (Orgs.), *Desafios e perspectivas das ciências humanas na atuação e na formação docente*. Anhangabaú, Jundiaí - SP: Paco Editorial.

Santiago, E. R. (2015). Metodologias de aprendizagem na sala de aula: Métodos participativos. Fundação Universitária Iberoamericana FUNIBER. Universidad Europea del Atlántico.

Stecanela, N. (2015). A metodologia de pesquisa em sala de aula na formação e na atuação docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, (35), 163-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v17i35.3060>

Tailles, Y. (2016). A escola como lugar de valores republicanos. *Revista Educatrix, Moderna* 5 (10), 22 - 27.

Tavares, T. S. C. (2012). *Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado* [Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2293/1/MD_ENS_CIE_III_2012_80.pdf

Vieira, A. C. C. (2016). Impacto da indisciplina: No contexto escolar. In M. Melo (Coord. e Ed.), *A escola reflexiva: Debates contemporâneos para o novo milênio* (pp. 11-26). João Pessoa- PB: Sal da Terra.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

REFLEXÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Bárbara Darós de Lelis Ferreira¹

Elisa De León Piló²

Alexandre José Cruz³

Introdução

O descaso com a educação brasileira não é exclusividade do momento político atual, ele começa com a sua origem. Segundo Dantes (2005), a Coroa Portuguesa, ao contrário da Espanha, sempre impediu a formação e o desenvolvimento dos quadros intelectuais em suas colônias e isso só mudou com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, que fugia da invasão pelas tropas de Napoleão Bonaparte. As instituições educacionais construídas nunca tiveram relevância para o povo brasileiro, elas serviam exclusivamente para os interesses políticos de Portugal, que não podia perder prestígios frente as monarquias europeias, além, é claro, de manter o bem-estar e proteção da Coroa Portuguesa e as necessidades da elite local.

Cenário, esse, que começou a mudar com a criação das primeiras Universidades, na década de 1930, na Era Vargas, devido ao grande movimento de modernização do país começado por volta de 1920, com a bandeira de um ensino público, universal e gratuito. Esse período, segundo Durham (2003), foi marcado por uma disputa intensa entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais no campo educacional, em especial no Ensino Superior. A Igreja, tentava repetir a sua hegemonia, obtida em outros países católicos, na educação superior enquanto os liberais defendiam a reforma completa do sistema de ensino superior brasileiro e

¹ Bacharel e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Docência na Educação Superior pela Claretiano. Mestre e Doutora em Química, área Físico-Química, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

² Bacharel e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Docência na Educação Superior pela Claretiano. Mestre e Doutora em Química, área Inorgânica, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Licenciado em História pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

a troca de “centros de saber desinteressado” para instituições públicas e não confessionais com o objetivo de desenvolver as “ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional” (DURHAM, 2003).

Essa luta perpetua até hoje, porém com novos atores principais, no qual o movimento estudantil com seus ideais de base marxista contesta as ações do governo em diversas áreas, em especial no ensino (DURHAM, 2003). Um dos avanços dessas ações foi a criação de uma legislação que regulamenta todo o ensino brasileiro, a principal delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN mais conhecida como LDB, criada em 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação superior com um capítulo, Capítulo IV, contendo 15 artigos (BRASIL, 1996). Assim, Machado e Salles (2009) analisam essa e outras legislações brasileiras, em nível federal, frente as políticas educacionais no âmbito da relação ensino-aprendizagem do ensino superior.

É interessante ressaltar que o ensino superior tem como principal finalidade a formação polissêmica de homens e mulheres para uma vida em sociedade como descrito no artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996 e DIAS SOBRINHO, 2008). Assim, as instituições educacionais formais de ensino superior buscam preencher a necessidade, pura e real, do ser humano pela busca do conhecimento verdadeiro, que muitas vezes não é saciada devido as ações de seus docentes. Hessen (1980), em sua obra, descreve a relação gnosiológica dos três elementos principais do conhecimento humano - sujeito, “imagem” e objeto - e os relaciona com a descrição, a interpretação e a explicação do fenômeno do conhecimento, pela Teoria do Conhecimento, que sozinhos, também não conseguem resolver o problema do conhecimento, apesar de muitos fenomenologistas evidenciarem somente a descrição de um fenômeno.

Isso reflete na educação superior no Brasil, no qual a postura, consciente ou não, dos docentes desfavorece o “conhecimento verdadeiro”. Uma vez que a exibição, em suas aulas, dos conhecimentos por meio de monólogos sem o incentivo da compreensão e da conexão por meio de discussões, mais profundas e reflexivas, das situações e/ou problemas do cotidiano da sociedade levam ao detrimento do “conhecimento verdadeiro”, e como consequência, a formação integral e polissêmica do indivíduo. Essa situação é reforçada pelo sistema de avaliação, de visão Behaviorista, no qual muitos docentes a utilizam como meros instrumentos de medida da retenção do conhecimento e do domínio emocional por parte dos alunos que é estimulado e reforçado por inúmeras provas ao decorrer de suas vidas (DIAS SOBRINHO, 2008).

E para revogar essa visão empobrecida da fragmentação do conhecimento voltada exclusivamente para o conhecimento tecnicista, por parte da educação superior, faz-se necessário uma reflexão acerca de práticas pedagógicas que propicie a quebra desses paradigmas e estabeleça novas interações mútuas com intuito de

estimular e multiplicar o “conhecimento verdadeiro” (AIRES, 2011 e HESSEN, 1980). Segundo Favarão e Araújo (2004), a interdisciplinaridade é importante para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade do Ensino Superior brasileiro, uma vez que essa constitui de uma prática pedagógica que associa o conhecimento e supera sua fragmentação e forma o seu humano como um todo.

É interessante ressaltar que a interdisciplinaridade, centro de pesquisas desde a década de 70, na maioria das vezes, segundo Pereira e Nascimento (2016), é confundida com outros conceitos como a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Já Aires (2011), se preocupa com o seu emprego como sinônimo de integração curricular. Essa pesquisa não tem o intuito de apontar qual o melhor termo, mas sim levar o leitor a refletir sobre essas práticas pedagógicas que vão contra a fragmentação tecnicista do Ensino Superior, e quem sabe incentivar os docentes a usarem, em suas aulas, algo a mais que a contextualização dos conteúdos.

Esse sentimento vai de encontro com os anseios dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade que cada vez mais estão exigindo uma mudança de postura com relação ao conhecimento. Ou seja, eles querem que os professores retomem ao seu papel de formadores de verdade, objetivando a formação de homens e mulheres polissêmicos para desempenhar os papéis para uma sociedade mais justa, digna, solidária, material e espiritualmente mais elevada. E diante desse cenário, mostra-se a importância da reflexão sobre a interdisciplinaridade e a integração curricular, assim como suas semelhanças e/ou diferenças, para assim, explorar ao máximo as suas potencialidades.

Diante do cenário histórico-político atual, onde os governantes brasileiros brincam de melhorar a educação sem uma profunda e verdadeira discussão das conseqüências da fragmentação do Ensino Superior para a formação polissêmica, essa pesquisa visa refletir sobre a interdisciplinaridade e a integração curricular, assim como suas semelhanças e/ou diferenças. Essas práticas pedagógicas visam o emprego do “conhecimento verdadeiro” que deve ser sempre exercitado e estimulado, uma vez que esse, promove e estimula a relação ensino-aprendizagem e, como conseqüência, auxilia os pares a contribuir para a construção do saber de, e, para uma sociedade.

Essa pesquisa de cunho qualitativa busca o entendimento, a compreensão e a reflexão da interdisciplinaridade e da integração curricular aplicados ao Ensino Superior, por meio de levantamentos bibliográficos para comparar e identificar possíveis semelhanças e/ou diferenças desses termos no âmbito do Ensino Superior através da literatura e levar ao leitor a refletir sobre como essas práticas podem auxiliar na compreensão do conhecimento verdadeiro e, conseqüentemente, na formação polissêmica dos indivíduos e discentes dos cursos superiores no

Brasil. E como produto final, desta pesquisa, será produzido um artigo científico de revisão bibliográfica que refletirá sobre estas questões.

Em um primeiro momento, será feito uma busca na literatura dos artigos, livros e outros materiais disponíveis na internet que conceituem a interdisciplinaridade e a integração curricular no âmbito do Ensino Superior. A partir do entendimento desses conceitos, será feito uma comparação de suas semelhanças e/ou diferenças para então, refletir a sua importância como práticas pedagógicas para a formação polissêmica dos discentes, além de relacioná-los com o conhecimento verdadeiro pela Teoria do Conhecimento e com as finalidades do Ensino Superior.

Interdisciplinaridade no ensino superior do Brasil

Interdisciplinaridade vem sendo apresentada, em debates acadêmicos, como uma novidade no meio educacional para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem no ensino superior e, em especial, para combater a organização do conhecimento escolar por disciplinas. Porém essa ideia, segundo Aires (2011), vem sendo difundida desde o início do século XX na Europa e, segundo Pereira e Nascimento (2016), mais incisiva a partir da década de 70 sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O primeiro estudioso a propor um trabalho interdisciplinar foi o francês Georges Gusdorf, que juntamente com Piaget, Apostel, Jantsch, Boisot, Heckhausen, Michand, entre outros, apresentou suas ideias no seminário internacional de Nice, na França, em 1968 que resultou no relatório desenvolvido pelo *Centre de Recherche et Innovation dans L'Enseignement* – CERI sobre as atividades de interdisciplinaridade na área do ensino e da pesquisa. Gusdorf orientou o doutoramento, na França, do brasileiro Hilton Japiassu (1976), autor da obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (AIRES, 2011; PEREIRA E NASCIMENTO, 2016).

Aires (2011), traz a afirmação de Gusdorf, no prefácio à obra de Japiassu, que diz que a concepção de disciplinarização e alta especificação do conhecimento é consequência direta das investidas dos órgãos como UNESCO, ONU e OIT para diminuir os problemas mundiais, como a desigualdade no desenvolvimento entre os países. Assim, os chefes de Estado recorrem a profissionais especializados, em um pedaço da ciência, para resolver o problema. Japiassu (1976) compara, a partir das ideias de Gusdorf, o saber, o conhecimento verdadeiro, doente com a alta especialização do conhecimento e a cura dessa situação seria a interdisciplinaridade.

No Brasil, essa discussão acerca da interdisciplinaridade aconteceu, segundo Pereira e Nascimento (2016), através dos Programas de Pós-Graduação. Porém esse movimento ocorreu de modo lento e gradual, e somente em 1999, foi criado o Comitê Multidisciplinar por sugestão de diversos pesquisadores à CAPES.

O objetivo dessa comissão é propagar, apoiar, incentivar debates e pesquisas sobre os conceitos de interdisciplinaridade, além de avaliar e parametrizar as propostas de novos cursos de graduação e de pós-graduação com viés interdisciplinar. E com o crescente interesse pelos pesquisadores brasileiros e diversas publicações, algumas explicitando a origem da concepção da ideia de interdisciplinaridade e outras não, destaca-se Fazenda (2002).

A partir de 2008, a CAPES muda o nome do Comitê Multidisciplinar para interdisciplinar uma vez que há diferenças muitas vezes ignoradas, ou não sabidas pelos professores, entre multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Segundo Pereira e Nascimento (2016), a maioria dos estudiosos da área considera a multidisciplinaridade como um processo de não diálogo uma vez que a visão de cada disciplina, de maneira isolada, no mundo é enxertada na outra sem interlocução e sem qualquer integração entre essas.

E o entendimento da Brasil/CAPES (2013) para esse é “o estudo que agrega diferentes áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e independência”, que se iguala ao termo pluridisciplinaridade somente por não incluir o diálogo na construção do saber. E se diferencia, segundo Jantsch, (1973) por se tratar da “justaposição de disciplinas diversas, situando-se normalmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de maneira a destacar as relações existentes entre elas”.

Já a transdisciplinaridade, segundo Pereira e Nascimento (2016), se difere da interdisciplinaridade, por buscar a transmutação das disciplinas e, consequentemente, romper com a ideia da disciplina, do conhecimento empacotado. Dessa forma, o intuito da transdisciplinaridade é ir além de colocar as disciplinas em contato é configurar um novo modo de pensar, de perguntar e, consequentemente fornecer respostas para os mais variados desafios que possa surgir perante a sociedade.

Assim, distingue-se da interdisciplinaridade a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Mas qual o conceito de interdisciplinaridade? Segundo Favarão e Araújo (2004), a palavra interdisciplinaridade pode ser dividida em três partes: inter + disciplina + dade. O prefixo “inter” que significa posição ou ação intermediária, o infixo “disciplina”, que é aquele que aprende e o sufixo “dade” que é o resultado da ação. Assim, pode-se definir de maneira bastante simplória, a interdisciplinaridade como o resultado de uma ação da aquele que aprende por uma ação intermediária.

Japiassu (1976), mesmo reconhecendo que não há um sentido único epistemológico, defende que a interdisciplinaridade se refere a um processo de interatividade contínuo entre as disciplinas, dessa forma uma influência a outra para a observação e entendimento do saber. Essa definição se assemelha como a definição de Piaget (1973):

[...] uma colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo.

Ainda nessa mesma linha, Fazenda (2002), descreve a interdisciplinaridade como um conjunto de metodologias entre duas ou mais disciplinas na área educacional, como cálculo, física, química dentre outras, com intuito de enxergar inúmeras relações e possibilidades de exploração e construção, em conjunto sem a supervalorização de uma disciplina em detrimento de outra, do conhecimento dos alunos, em especial do ensino superior.

Assim, a Brasil/CAPES (2013), diz que:

[...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas, e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora.”

Isso concorda com os pesquisadores que a interdisciplinaridade não é uma única metodologia para ser usada quando convém, e sim um processo para superar as dificuldades, e principalmente, encontrar soluções para a sociedade por meio da construção de novos saberes.

Então, se interdisciplinaridade é a cura para a patologia do saber, como diz Japiassu (1976), por qual motivo ainda tem-se cursos de ensino superior, em sua grande maioria, estruturados e enraizados, nas caixinhas dos saberes deixando de formar o discente como cidadão completo para a sociedade conforme prevê a LDB?

Segundo Machado e Salles (2009), a legislação brasileira no âmbito educacional, em especial na educação superior, não há descrições específicas com relação a interdisciplinaridade, apenas manifestam a preocupação em melhorar a qualidade do ensino e reduzir a desigualdade social e regional por meio de um desenvolvimento sustentável. Dessa forma, os “velhos” cursos de graduação não são obrigados a se reestruturarem, e nem os “novos” cursos são obrigados a terem uma estrutura interdisciplinar, criando assim uma resistência tradicional como aponta Favarão e Araújo (2004).

A resistência tradicional, apontada por Favarão e Araújo (2004), se refere aos professores e pesquisadores das instituições de ensino superior estarem presos a metodologia tradicional e conservadora de ensino, mesmo sabendo que a interdisciplinaridade é a melhor solução para a formação completa do discente. Isso ocorre, uma vez que, como citado por inúmeros autores desse artigo, a interdisciplinaridade não é uma ferramenta e sim um processo que muitas vezes requer que o professor saia da sua zona de conforto para buscar a maioria moral e intelectual e, conseqüentemente incentivar esse movimento dos seus alunos.

Espaços de debates sobre esse tema deve ser cada vez mais incentivados, principalmente nas instituições de ensino superior, uma vez que nessas é que são formados os novos profissionais, em especial da educação brasileira. Assim, essas instituições devem repensar o currículo de seus cursos evidenciando a interdisciplinaridade e incentivando essa postura por parte de seus docentes. Pois somente assim, formará uma sociedade humana, justa, flexível, igualitária e acima de tudo democrática e crítica.

Integração curricular no ensino superior do Brasil

A integração curricular é outro tema muito discutido atualmente, na área educacional, como uma proposta de melhoria na qualidade do ensino superior brasileiro. Porém, segundo Beane (1997), essas discussões sobre integração se iniciam em 1918 com o trabalho de William Kilpatrick, que tinha como base a educação progressista. Ideias essas abandonadas no período da guerra fria, segundo Aires (2011), devido dicotomia economia e a corrida para a formação de novos cientistas cada vez mais especializados promovido pelo movimento americano em prol da formação técnica.

E segundo Beane (1997), somente no final dos anos de 1980, a discussão sobre a integração curricular foi retomada, porém essas não se baseavam na filosofia de educação progressista, que se preocupava com os desenvolvimento social e democrático, uma vez que os interesses da época eram outros, os de organizar os conteúdos por áreas. Para Beane (1997):

[...] integração curricular como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas”.

A integração curricular da educação progressista e defendida por Beane (1997), possui quatro eixos principais de integração: experiências, social, conhecimento e como uma concepção curricular. Segundo Aires (2011), o primeiro eixo, a integração das experiências, valoriza as experiências, pessoais ou sociais, já vividas pelos alunos e essas devem ser integradas no processo da obtenção do conhecimento e fazê-los evoluir como pessoas. O segundo eixo, a integração social, aprecia a educação para além das disciplinas e considera que a formação de valores dos alunos são refletidos em uma sociedade democrática. Já o terceiro eixo, a integração do conhecimento, segundo Beane (1997), refere-se a reflexão do privilégio de saberes das elites na organização dos currículos, em detrimento dos interesses da sociedade como um todo. E o quarto e último eixo, a integração como uma concepção curricular, ressalta a importância do envolvimento do aluno para que ele possa interagir e extrapolar as experiências curriculares ressignificando os

conceitos exibidos e, assim, apresente novas soluções como parte de um processo democrático da construção do saber.

Assim, a concepção Progressista de Currículo Integrado de Beane (1997), pode ser resumida como demonstra Aires (2011):

[...] o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas; deve valorizar as experiências de aprendizagens que foram significativas; deve promover uma formação que priorize valores relativos ao bem comum; deve favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os de interesse das elites e, finalmente, deve estar imbuído de uma concepção de integração para além de apenas uma técnica alternativa à organização disciplinar.

Dessa forma a integração curricular não pode ser considerada sinônima para a interdisciplinaridade, mas ambas, segundo Santomé (1998), criticam o currículo disciplinar que não privilegia o interesse do aluno por meio da desvalorização do seu meio sociocultural e ambiental e, conseqüentemente de suas concepções prévias. Essa estrutura dura e rígida também faz questão de estabelecer o distanciamento entre os professores e alunos, deixando, o primeiro como detentor total do saber e o segundo como agente passivo no processo de ensino e aprendizagem.

E se diferenciam, na epistemologia da palavra disciplina. A interdisciplinaridade, segundo Aires (2011), critica a super fragmentação dos saberes científicos resultando assim em um excesso de especialização. Já a integração curricular, segundo a mesma autora, não se preocupa em reunir os fragmentos dos saberes e sim "aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes" (BEANE, 1997).

Considerações finais

A finalidade do ensino superior, garantida por lei, é a formação polissêmica de homens e mulheres para uma vida em sociedade. No cenário atual da educação superior Brasileira, essa finalidade é deixada de lado, em sua grande maioria, pelos professores principalmente pela fragmentação do conhecimento que objetiva quase que exclusivamente o conhecimento tecnicista. Uma alternativa para esse panorama é a adoção de práticas pedagógicas que evidenciam e favoreçam a construção do conhecimento verdadeiro diante da realidade dos alunos como a interdisciplinaridade e a integração curricular, muitas vezes empregadas como sinônimos, porém ao decorrer do texto vimos que são diferentes.

A interdisciplinaridade, em sua essência, é uma crítica ao excesso da fragmentação dos saberes científicos, assim o professor deve unir o conjunto de metodologias diversas, já existentes, para mediar e incentivar o aluno a sair da sua zona de conforto intelectual e fornecer uma resposta ao um problema da sociedade. Já a

integração curricular, o professor deve privilegiar as situações cotidianas e valorizar as experiências, sociocultural e ambiental, vividas pelos alunos e suas concepções prévias para enfim integrá-las aos saberes científicos com para, também, incentivar e promover a maioridade intelectual de seus alunos visando um uma sociedade mais ampla e que não privilegie apenas os de interesse das elites.

Assim, por meio das reflexões apresentadas nesse artigo, tanto a interdisciplinaridade quanto a integração curricular se apresentam como excelentes alternativas pedagógicas para a fragmentação tecnicista do ensino. E a sua implementação por parte dos docentes visa a melhora da qualidade do Ensino Superior brasileiro pois, os professores retomam o seu papel de formadores de verdade, que vai além da apresentação e contextualização dos conteúdos, por meio do incentivo de uma postura mais ativa dos alunos buscando a maioridade intelectual. E como consequência dessa adoção, teremos a homens e mulheres com uma formação polissêmica capazes de construir uma sociedade mais justa, digna, solidária, material e espiritualmente mais elevada.

Referências

- AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? Educação Realidade, v. 36, n.1, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BEANE, James. A. Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área Interdisciplinar. Brasília. 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comissao_block.pdf> Acesso em: 28 set. 2014.
- DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. As ciências na história Brasileira. Revista Ciência e Cultura, vol. 57, n. 1, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n1/a14v57n1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação Campinas, v. 13, n. 1, Sorocaba. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/allv13n1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DURHAM. Eunice Ribeiro. O Ensino Superior no Brasil: público e privado. NUPES-USP, São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. EDUCERE - Revista da Educação, v. 4, n.2. 2004. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/173/147>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- FAZENDA, Ivani. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 5ª ed.
- HESSEN, Johannes. Investigação fenomenológica preliminar: O fenômeno do conhecimento e os problemas nele contidos. In: HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. Armênio Amado – Editor Sucessor. 7. ed. Coimbra, Portugal. 1980. p.25 – 36. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005/TeoriaDoConhecimento-caps1234.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. SALLES, Livia Maria de Abreu. Aprendizagem contextualizada e educação superior em leis educacionais. Educação e Tecnologia, v.

14, n. 1, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/211/211>>. Acesso em: 15 set. 2020.

PEREIRA, Elvio Quirino; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios. REDES – Revista do Desenvolvimento Regional, v. 21, n 1, Santa Cruz Sul, 2016. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/4844/pdf> >. Acesso em: 15 set. 2020.

PIAGET, Jean. “L’epistemologie des relations interdisciplinaires”. In: APOSTEL, Leo e col. (Orgs). L’interdisciplinarité: problemes d’enseignement et de recherche dans les universités. Rapport du Séminaire sur l’Interdisciplinarite, Nice, 1970. Paris: CERI - Centre pour da Recherche et l’Innovations das l’Enseignement/OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économiques, p.131-144, 1973.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA UNIÃO NECESSÁRIA PARA A EFETIVAÇÃO DA ADEQUADA RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS.

Benedito Antônio Nonato Pinheiro¹

Considerações iniciais

O avanço tecnológico e sua incorporação à cultura social exigem uma constante reflexão acerca da introdução das novas tecnologias na escola, bem como, a convicção de que se faz necessário agir como permanente aprendiz e que o professor também deve estar aberto a nova realidade, preocupando-se em propor uma aprendizagem condizente com as necessidades atuais.

É de fundamental importância a utilização de tecnologias na escola, para que professores e alunos, façam uso desta incrível ferramenta, visto que, trabalhada numa perspectiva pedagógica poderá contribuir, com a formação de sujeitos capazes de construir o próprio conhecimento, assim como tornar o processo ensino-aprendizagem cada vez mais contextualizado, atrativo e significativo ao alunado.

O uso de tecnologias no contexto educacional, portanto, tem como objetivo promover a aprendizagem dos alunos e ajudar na construção do processo de conceituação e no desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que eles participem da sociedade, do conhecimento, conforme bem ressalta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando preconiza por meio das Competências Gerais da Educação Básica, em especial a de número cinco (5), que se faz necessário “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e

¹ Especialista em: Informática e Educação, Psicopedagogia Institucional, Educação; Pedagogo; Vice-Diretor Eleito em Unidade Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Pará (2019-2021); Professor de Séries Iniciais, Coordenador dos Conselhos Escolares (2009-2016), Técnico da Coordenação do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2017-2020), Técnico da Coordenação de Conselhos Escolares (2021) da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/PA; Membro da Equipe Técnica de Sistematização do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba/PA - PME (2015); Membro da Comissão Técnica Municipal para a Sistematização da Proposta Curricular do Município de Abaetetuba/PA (2019). E-mail: bn.pinheiro@bol.com.br

comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (BRASIL, 2018, p. 09).

Visando contribuir para uma reflexão aprofundada e contextualizada, inicialmente realizou-se um estudo bibliográfico com teóricos que discutem a adequação da escola à realidade de uma sociedade tecnológica, entre eles: Maria Elizabeth Almeida, Fernando José Almeida, Pierre Levy, José Carlos Libâneo, Tereza Perez, F. Schineider, Maria Cristina Martins, Thalyta Pessôa Freire, Glaydson Francisco Oliveira.

Sabe-se que as tecnologias de informação estão muito além da informática, do uso do computador como recurso pedagógico, mas aqui se pretende resgatar inicialmente, em especial, o percurso histórico da informática no contexto escolar, até porque, em pleno ano de 2021 a grande maioria das escolas ainda não oferece ao alunado, em seu dia-a-dia, o computador como ferramenta educacional, o qual juntamente com o telefone celular, podem ser consideradas como as tecnologias com maior probabilidade de utilização por parte do alunado, em especial em período de aulas remotas, atividades online por conta do Período de Pandemia do Covid-19.

Para tanto, destaca-se por meio deste estudo uma reflexão acerca da união necessária para a efetivação da adequada relação entre o contexto educacional e as tecnologias, procurando, para tanto, abordar o grande papel da educação, que é formar para uma vida cidadã, onde prevaleçam os bons valores e é claro possibilite uma formação condizente com as exigências da realidade vivenciada, sendo que, atualmente é a sociedade globalizada, tecnológica e informatizada. Enfatizando as Políticas Públicas Brasileiras criadas para atender a essa nova conjuntura sócio-econômica-político-cultural.

Destaca-se ainda, elementos que precisam ser considerados fundamentais para uma utilização apropriada das tecnologias nas escolas, onde não sejam vistas no sentido de que irão resolver os problemas educacionais, mas como importantes ferramentas pedagógicas na efetivação de um ensino-aprendizado bem mais dinâmico, atual e significativo.

O processo educacional diante da sociedade tecnológica.

O processo educacional atual implementado em boa parte das escolas, apresenta sérias dificuldades em atender as demandas da sociedade tecnológica, pois pouco contribui com a humanização do indivíduo, dando-lhe condições de enfrentar as exigências de sua realidade. Porém, para que isso ocorra, as escolas precisam oferecer um ensino-aprendizado que não torne o aluno um ser passivo, alienado, mas que contribua para sua conscientização, cidadania, humanização,

realizando a efetivação de uma educação contextualizada, significativa, abrangente e atual.

A escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna. Sociedade esta, repleta de mudanças sócio-políticas e culturais, as quais necessitam ser acompanhadas pelo sujeito sem interferir em seu processo de humanização.

Vislumbra-se ainda que a escola além de contribuir para a formação de sujeitos conscientes, participativos e detentores de bons valores, deve dar-lhes condições de corresponder às exigências de uma sociedade globalizada, tecnológica e informatizada. Não esquecendo que através do uso adequado das tecnologias o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer com maior dinamicidade e indubitavelmente o novo atrai bastante, o que dará grande estímulo aos alunos.

Surge cada vez mais, a necessidade de pessoas qualificadas para acompanharem quaisquer transformações. Voltada para essa necessidade cresce ainda mais o compromisso de nossos governantes, em oferecer à sociedade em geral, uma educação capaz de

assegurar a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação) e pela cultura cotidiana. (LIBÂNEO, 2000, p. 07)

Isto porque, a sociedade que se apresenta de maneira comunicacional, informatizada e globalizada, requer do sujeito características como: competência reflexiva, interação crítica com mídias e multimídia, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo, entre outras.

PIAGET (2010) enfatiza que a concepção educacional deve almejar contribuir com a formação de um sujeito pesquisador, ativo, construtor de seu aprendizado, já que o conhecimento “não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto” (FRANCO, 2004, p. 21). Isto significa que o conhecimento surge da ação que o sujeito exerce sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito.

O conhecimento e a informação estão se dando com grande destaque na relação do sujeito com as tecnologias. Assim, os projetos de incorporação de tecnologias na educação escolar, precisam ser repensados de maneira que possa trazer mudanças ao processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais contextualizado com a realidade. O professor enquanto agente de mudanças necessita perder o medo do novo, não sentir medo da tecnologia, e indispensavelmente ter uma

formação que lhe dê condições de lidar da melhor maneira possível com o computador.

Através, por exemplo, da informática na escola o aluno terá acesso as vantagens oferecidas pelo computador e o que é primordial, a possibilidade de ter contato com um vasto e incomparável campo de informações e conhecimentos, a Internet. Com a Internet, é possível multiplicar o valor da informática na educação, com acesso a banco de dados e “sites” específicos para a construção de conhecimentos nos mais diversos ramos científicos, o que favorece uma formação bem abrangente e atualizada.

Cabe ao sistema educacional como um todo, perceber a informática como uma realidade presente no espaço escolar e na vida dos sujeitos, até porque nos dias atuais há a necessidade de pessoas qualificadas para acompanhar quaisquer transformações.

Nos últimos anos, a informática se tornou central tanto para o trabalho quanto para o acesso à informação, à cultura e ao lazer. A grande maioria dos brasileiros ainda não tem acesso aos computadores, muito menos à Internet. Mas sabemos que hoje em dia muito do que as pessoas leem e escrevem é por meio de um computador. Por isso, a escola precisa se equipar com computadores e acesso à Internet e, desse modo, possibilitar a crianças e adolescentes que participem de projetos educativos usando a informática, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. (UNICEF, 2007, p. 32)

Assim, o computador precisa ser visto e usado não como um “modismo”, ou uma máquina de ensinar, mas como uma ferramenta pedagógica importante na construção de conhecimento. O computador, assim como outras tecnologias, é um importante recurso para a preparação de cidadãos para viverem e atuarem em um contexto onde a aprendizagem permanente é uma exigência.

Portanto, é necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes das tecnologias da informação.

Políticas Públicas Brasileiras voltadas à Relação entre o Contexto Educacional e a Sociedade Tecnológica

As inúmeras mudanças ocorridas no contexto mundial geraram a necessidade de a escola rever a sua função, para que diante dessa nova sociedade adote uma postura pedagógica mais rica e adequada a atual conjuntura. A forma de educar depende diretamente das necessidades da sociedade e dos recursos existentes. Dessa forma a escola é colocada em xeque para que se atualize e incorpore os benefícios da tecnologia atual em prol de uma educação que visa a qualidade e o

sucesso de suas ações e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com as novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e sucessos.

O ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em vinte e três (23) de dezembro de mil e novecentos e noventa e seis (1996), está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de proporcionar a todos, formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola, de condições de aprendizagem que favoreçam, conforme o previsto na Lei, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção III - Do Ensino Fundamental, Artigo 32, Inciso II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Desta forma, a escola necessita tornar-se um espaço onde se valorize a formação e a informação, que são indispensáveis para a inserção do sujeito nas questões marcantes da realidade na qual está inserido, visto que, “[...] é papel da educação escolar capacitar o indivíduo para a vida. A escola deve preparar o ser humano para a sobrevivência, para viver e trabalhar dignamente, tomar decisões fundamentais e estar apto a aprender continuamente” (COX, 2003, p.20).

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão acerca da implantação de Políticas Públicas Brasileiras adotadas para a utilização da Informática na Educação.

No início da década de 80 foi criada uma Comissão Especial de Educação com a intenção de levantar subsídios para a área da informática educativa.

Segundo ALMEIDA (2000) o desenvolvimento da informática no Brasil teve influência da Guerra Fria, isto é, esteve diretamente ligada a interesses militares. Tempos depois, começou a se vislumbrar a informática em outras áreas, sendo a Educação a considerada mais propícia por poder ter mais possibilidades de promover o avanço tecnológico da sociedade.

Mas, a opção pela Educação não ocorreu por acaso, posto que foram realizados estudos e discussões acerca da informática no contexto escolar. Tanto que, além da Comissão criada em 1980, em 1981 realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação.

O Seminário serviu para elaborar metas e recomendações no que tange a implantação da Informática nas Escolas de nosso País, tendo como principais: a) Associá-la ao cotidiano, a realidade do educando; b) Que a informática não seja trabalhada como “*modismo*”, nem como a solução dos problemas educacionais, mas que embasada em projetos pedagógicos auxilie para uma aprendizagem mais significativa.

No ano de 1982, em Salvador, aconteceu o II Seminário com Tema: “O impacto do computador na escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro”. Evento este, que além de ressaltar as medidas acima citadas, definiu também que: a) Houvesse uma preocupação

no sentido de oportunizar a formação de professores; b) Os núcleos de estudos fossem vinculados às Universidades; c) As atividades realizadas fossem de caráter interdisciplinar.

Em julho de 1983, foi criado o Projeto EDUCOM (Educação com Computadores), que por sinal, foi a primeira ação oficial concreta visando levar os computadores para as Escolas Públicas do Brasil.

No ano de 1986, com o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, ocorreram duas ações de criação de Projetos como o FORMAR (que visava à formação de recursos humanos) e o CIED (Centros de Informática na Educação). Tais projetos subsidiaram a criação do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), ocorrida no ano de 1997.

Uma inovação do PROINFO é o fato de que os professores devem ser preparados por colegas de trabalho, ou seja, uns professores participam da capacitação nos Centros de Formação e tornando-se “multiplicadores”, darão início ao processo de formação dos demais colegas professores.

O PROINFO tem como forte aspecto positivo, a grande quantidade de computadores disponíveis para os alunos de escolas públicas, garantindo assim, o direito ao acesso, que em se tratando de informática é importantíssimo à adequação a realidade atual vivenciada, posto que,

[...] o acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir e uma educação que no momento atual inclua, uma “alfabetização tecnológica”. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de informática, mas sim como um aprender a ler essa nova mídia (BORBA e PENTEADO, 2001, p.16).

Porém, essa quantidade de computadores necessita estar aliada a utilização com qualidade, isto é, que sejam mais uma ferramenta pedagógica, e não apenas sirva para se fazer trabalhos de Secretaria ou para transmitir, somente, noções básicas de informática.

O Programa PROINFO, assim como os outros, apresentam aspectos positivos e negativos. No entanto, faz-se necessário enfatizar que alguns professores rejeitam-se aprender a lidar com a informática educativa; que outros, que apresentem boa vontade nem sempre têm condições de realizar um bom trabalho com a informática, já que há casos de escolas que por apresentar demasiada burocracia para se usar o Laboratório de Informática, determinados professores não o utilizam.

Outro Programa que buscou contribuir para a inserção de tecnologias no contexto educacional foi o PROUCA – Programa um computador por aluno, o qual Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010 e objetivou de acordo com informações obtidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (www.fnde.gov.br)

[...] promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

Laptops estes que eram munidos de sistema operacional específico desenvolvido para uso especialmente em ambiente escolar e foram frutos da subação do Programa denominada de Projeto um Computador por Aluno. Projeto o qual nas palavras do próprio FNDE

[...] complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. (FNDE, 2021)

Anos depois o Ministério da Educação – MEC percebeu que os alunos além de acesso a computadores necessitavam de acesso a Internet e assim lança o Programa denominado Educação Conectada, visando desta feita, “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica” (FNDE, 2021).

A implementação do Programa Educação Conectada se deu 03 (três) fases:

[...] (1) indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; (2) expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados; e (3) sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada.

Nesse sentido, o referido Programa objetiva fomentar ações que contribuam para que os alunos passem mais e mais a vivenciarem um ambiente escolar o qual esteja em adequadas condições de disponibilizar o acesso à internet, assim como o contato com as novas tecnologias, que muito podem somar ao processo ensino-aprendizagem, em especial no contexto tão influenciado pela Pandemia do Covid-19, o qual levou a suspensão das aulas presenciais, passando a ocorrer de maneira remota, por meio de atividades on-line, infelizmente não conseguindo alcançar um número de significativo de alunos.

Esses Programas Educacionais voltados à utilização das tecnologias no contexto escolar, assim como os outros, apresentam aspectos positivos e negativos. No entanto, faz-se necessário enfatizar que alguns professores rejeitam-se aprender a lidar com essas tecnologias; que outros, que apresentam boa vontade nem sempre têm condições de realizar o adequado trabalho lançando mãos delas, já que há casos de demasiada burocracia para se fazer uso dessas tecnologias.

Portanto, além de Políticas Públicas eficazes, torna-se importante trabalhar a consciência de administradores, técnicos, professores, alunos e porque não

pais, responsáveis e a comunidade circunvizinha, no intuito de demonstrar a necessidade do uso adequado das tecnologias, posto que pode e deve ser utilizada como um recurso capaz de contribuir para a efetivação de um processo educacional mais atual, abrangente, cidadão e significativo.

Exigências Educacionais Contemporâneas e o Novo Perfil do Profissional da Educação.

O processo educacional tem como princípio básico a formação de sujeitos capazes de relacionar-se bem consigo, com os outros e com a realidade na qual estão inseridos, ou seja, deve possibilitar a descoberta do passado, o enfrentamento do presente e a preparação adequada ao futuro. Isto porque,

[...] os objetivos primeiros da educação, ao longo de sua história e da história dos homens, têm sido os de incorporar, ativamente, os seres humanos ao mundo em que vivem, permitindo-lhes compreendê-lo e modificá-lo, preparando-os para o presente e o futuro (DIAS, 1999, p. 123).

A escola necessita mais do que nunca, adequar-se e proporcionar um processo ensino-aprendizagem que leve o sujeito a enfrentar de maneira adequada as exigências apresentadas pela sociedade. Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola, dos professores do alunado que se pretende ter.

Desta forma, se faz extremamente necessário que a escola torne-se um lugar de análise crítica e produção de informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação. Não mais se compreende aprender para a escola e sim para a vida, com uma educação contínua. A escola precisa, articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

Partindo desse pressuposto, nada mais apropriado do que o desenvolvimento da Metodologia de Projetos de Aprendizagem, posto que os projetos estimulam a persistência e a cooperação. A atitude de entreaajuda precisa ser implementada procurando ultrapassar o espírito individualista e de competitividade. Os alunos ao tornarem-se ativos no processo e serem desafiados pela problematização, passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação à sua aprendizagem e à do grupo de maneira geral.

Aprender fazendo, agindo, experimentando é o modo mais natural, intuitivo e fácil de aprender. E a partir dessa concepção de aprendizagem, os Projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma modalidade de ensino [...] Trabalhar com Projetos facilita a atividade, a ação, a participação do aluno no processo de produzir fatos sociais, de trocar informações com o outro e desenvolver competências (PEREIRA, 2004, p. 82)

As tecnologias adentrando de fato ao contexto escolar e seguindo a pedagogia de projetos de aprendizagem, estimularão a aprendizagem cooperativa, respeitando-se, indispensavelmente, o ritmo do aluno e o assunto de seu interesse, visto que haverá uma averiguação do que o aluno prefere estudar, aprender, conhecer melhor.

Para que aprendizagem por projetos seja um grande sucesso, esses projetos precisam estar articulados com o currículo e a proposta pedagógica da escola. A escola precisa considerar que não detém o monopólio do saber sozinha, mas tem uma função importantíssima que possibilita ao indivíduo a compreensão das diversas mudanças, assim como adaptá-lo às mesmas, pois caso contrário, terá imensa dificuldade diante de um mercado profissional extremamente competitivo e que faz novas exigências.

Tendo a escola, deixado de ser o centro de repasse de informações, torna-se fundamental, desenvolver habilidades para lidar com a informação, posto que,

[...] sem dúvida, as relações desenvolvidas com a mediação das tecnologias demandam reformulações epistemológicas da instituição escolar, no que tange a questão da organização do currículo, da grade curricular, do tempo de estudo e permanência do aluno na escola e além de seus muros, inclusive (MARTINS, 2004, p.04).

É tarefa da escola prover a formação cultural básica, capacitar os alunos a selecionar informações e internalizar instrumentos cognitivos suscitando o saber pensar de modo reflexivo para se construir novos conhecimentos. Dessa forma, a escola fará uma síntese entre cultura formal e a cultura experienciada. Precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

O professor necessita assumir a postura de mediador do conhecimento, considerando os conhecimentos, a experiência, os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de realizar as tarefas. Cabe ao professor ajudar o aluno a transformar-se em sujeito pensante, construtor e reconstrutor de conceitos, habilidades, atividades, valores.

Para tanto, o (a) professor (a) necessita assumir a postura de aprendiz, no sentido de estar em constante formação, para assim poder lidar e melhor atuar no novo contexto, como melhor contribuir com o alunado, ou seja, efetivamente enquanto mediador do conhecimento. Haja vista que,

[...] nós profissionais da educação, teremos de fazer um esforço enorme de reinvenção. Quando? Agora. E, quanto melhor respondermos a esse desafio, que envolve condições para as pessoas desenvolverem competências impossíveis de serem exercidas por computadores, mais valorizada será a carreira do professor.

Trata-se de uma oportunidade de nos desenvolvermos como profissionais, de estarmos conectados com as demandas sociais do nosso tempo. Podemos fazer

essa transformação com entusiasmo, descobrir coisas novas, desenvolver projetos que aprimorem nossos conhecimentos e façam bem para a sociedade. [...] (PEREZ, 2018, p. 15)

Desta forma, o contexto escolar precisa evidenciar-se enquanto espaço de troca de saberes e não de transferência do conhecimento, haja vista que o (a) professor (a) ao mediar o processo ensino-aprendizagem estará fomentando o fato de que ambos aprendem e ensinam mutuamente e juntos constroem e reconstróem o conhecimento.

Para tanto, faz-se necessário uma reflexão acerca da escola pluridisciplinar e da escola interdisciplinar. Na escola pluridisciplinar as disciplinas do currículo são justapostas e isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento. O aluno aprende diretamente do professor, do livro didático e dos recursos tecnológicos, sendo destes últimos, de forma individual.

A organização escolar interdisciplinar é um modelo de efetivar a atitude interdisciplinar e se expressa na elaboração coletiva de projetos pedagógicos e nas práticas de organização e gestão da escola. É necessária a integração dos professores das várias disciplinas e especialistas num sistema de atitudes e valores que garantam a unidade do trabalho educativo e se viabiliza por um sistema de organização e gestão democráticas.

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimento, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Assim, aprender a aprender não é mais que a condição e que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados em problemas e necessidades da vida cotidiana.

O professor, assim, ao desenvolver suas ações pedagógicas deve aprender a aprender, pois, ao ensinar, também se aprende, coloca em debate seu conhecimento. O professor não é onipresente, onisciente, muito menos, onipotente e, sim é mais um aprendiz no processo da educação. Não podemos, contudo, pensar que não existem diferenças entre os diversos agentes envolvidos no processo pedagógico, pois o professor tem suas funções e os educandos as suas, mas ambos podem aprender ensinando e ensinar aprendendo. (RODRIGUES, 2006, p. 113, 2006)

O professor precisará utilizar linguagens na busca de informações e na emissão dessas informações. O novo contexto requer que o profissional da educação em sala de aula procure conhecer e saiba lidar com os atuais recursos que a tecnologia oferece (datashow, internet, softwares, multimídia, ambientes virtuais de aprendizagem para professores e/ou alunos, etc.), como opções mais eficientes de expor e explicar conceitos, organizar a informação, mostrar objetos e/ou demonstrar processos.

Com as novas exigências sociais, concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do

cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e da informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e indubitavelmente, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Assim, em função desta realidade um aspecto relevante na formação deste profissional, é o de enquadrar-se à exigência do contexto escolar no século XXI, o uso de tecnologias como recurso pedagógico.

Segundo ALMEIDA (2000), o conceito de paradigma de formação do professor para uso de novas tecnologias, envolve uma concepção de continuidade, de processo, não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. É fundamental o reconhecimento de novas tecnologias no mundo atual. Tais tecnologias possibilitam mudanças nas maneiras de se ler, aprender, comunicar, divertir, ensinar, entre outros aspectos.

As tecnologias digitais possibilitam à sociedade atual acesso rápido e fácil a todo tipo de informação. Se antes a escola era tida como um espaço para adquirir informação, hoje, a realidade é outra. Os alunos do século XXI, das chamadas geração Y ou Z, aprendem por múltiplos canais de informações, utilizam várias ferramentas como computador, tablet ou smartphone, que dinamizam o aprendizado em espaços não formais de educação [...].

Na Era Digital, o professor deve desempenhar múltiplos papéis, como mentor, mediador, coach, curador, tutor e orientador da aprendizagem. O papel do docente não é mais o de mero transmissor de informações, isso porque, o aluno do século XXI busca nele orientação sobre como usar e organizar esse “mar de informações”, a que tem acesso para atingir um objetivo específico. Se antes, o professor era fonte de informação, hoje é significador do conhecimento. [...] (FREIRE; OLIVEIRA, 2020, p. 21; 32)

A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos, permitindo fazer as pontes entre os conhecimentos, se tornando um novo elemento de cooperação e transformação. Diante disso, emerge um novo paradigma educacional e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente.

Nesse contexto tecnológico, muitas atividades com interesse didático-pedagógico podem ser desenvolvidas e o professor assumirá a função de facilitador no processo ensino-aprendizagem. Esse educador terá que ser dinâmico e flexível, e não mais o grande detentor de todo o conhecimento, precisará saber orientar os educandos sobre onde colher informações, como trata-las e como utiliza-las, ou

seja, será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos.

Assim, segundo ALMEIDA (2000), a formação do professor que vai usar as tecnologias, com seus alunos deve ser um processo que o mobilize e o prepare para agir como mediador, sendo comprometido, competente, crítico, interativo, aberto à mudanças, assumindo atitudes de ouvir mais, problematizar conteúdos e atividades, estimular o aprender a aprender. Isto porque...

[...] a função maior do 'ensinante' não pode mais ser uma 'difusão dos conhecimentos' doravante assegurada mais eficientemente por outros meios. Sua competência deve se deslocar para o lado da provocação do aprender e do pensar. O 'ensinante' se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que tem sob o seu encargo. Sua atividade centrar-se-á sobre o acompanhamento e a gestão das aprendizagens (LEVY, 1998, p. 11).

O professor enquanto agente de mudança, precisa não sentir medo das tecnologias, pois as mesmas não irão substituí-lo. Terá uma melhor formação para o uso quando for encorajado a reconhecer os conflitos, as incertezas e as inseguranças inerentes à toda situação de aprendizagem.

O grande papel dos professores é transformar informações em conhecimentos, é “despertar a curiosidade, a dúvida, a pergunta, a investigação e a criação, desafiando os alunos a sentirem o prazer de aprender” (ALMEIDA, 1996, p.52). Nessa abordagem o professor é comprometido tanto com as transformações que as demandas da sociedade estão exigindo em relação à educação, como com a perspectiva de ser promotor da aprendizagem e de investigador da própria prática, o que o impulsiona à adquirir autonomia em sua formação continuada.

É notória a preocupação com o fato de que a escola pública não pode se eximir de oportunizar a alunos, principalmente por serem oriundos de classes desprivilegiadas, o acesso às tecnologias educacionais, primando pela conquista da cidadania esses sujeitos têm todo o direito de ter em seu ensino, aulas com o auxílio de recursos tecnológicos, os quais podem e devem estar a serviço das reais dificuldades dos professores e alunos.

É preciso que a cada projeto desenvolvido ocorra um estudo, onde se observe os avanços e melhorias, bem como falhas na tentativa de garantir a eficiência de tais recursos e assim, contribuir com uma educação de qualidade.

Uma grande contribuição dessas tecnologias é oferecer a Internet como instrumento de pesquisa, através da qual o aluno tem a oportunidade de conhecer a diversidade cultural, trocar conhecimentos os mais distantes e diferentes locais. Porém, requer que o professor oriente os alunos a fim de conseguirem obter, selecionar e analisar as informações pesquisadas. Assim, a educação irá cumprir o seu papel de transformação, pois formará pessoas críticas e conscientes dos mais diversos assuntos e proporcionando a interação com os conhecimentos adquiridos.

Para Schneider (2015),

[...] não se pode “fazer mais do mesmo”: simplesmente introduzir as tecnologias sem pensar nos objetivos e benefícios do seu uso, destacando-se a possibilidade e a necessidade de personalização, no sentido de sugerir ao aluno atividades adequadas ao desenvolvimento de seu conhecimento e de suas habilidades. (p. 70)

Ao agir com esses propósitos a escola, obviamente, objetivará promover a autonomia do educador, que incentivará os alunos a pesquisarem, reconhecerá que os conhecimentos não estão prontos e acabados, mas em constante transformação e perceberá que a informática é um instrumento capaz de favorecer uma aprendizagem mais atual, abrangente e significativa.

Para PIAGET, as estruturas lógicas do pensamento são adquiridas pela ação do sujeito sobre o meio. Assim, cabe à educação utilizar atividades que oportunizem a experimentação, a reflexão e a descoberta. Havendo dessa forma, a necessidade, principalmente da Educação Básica, diante dos recursos disponíveis criar ambientes de aprendizagem, tendo as tecnologias educacionais como elemento mediador.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa comunicar-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a integração com todos e com cada um. (MORAN In BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 39)

Quanto mais cedo uma pessoa for introduzida no contexto das tecnologias mais natural será seu comportamento neste novo contexto, menos temores e preconceitos ela desenvolverá. Além disso, terá oportunidade de desenvolver uma maior e melhor preparação mental, técnica e efetiva para enfrentar a alta tecnologia ao redor, entendendo as limitações e potencialidades da máquina que se tornará uma ferramenta capaz de ajudá-la na formação e construção de conhecimentos e no desenvolvimento de suas capacidades lógicas e de sua decisão para solução de problemas.

Considerações finais

Em se tratando da utilização de tecnologias educacionais, alguns elementos são imprescindíveis para o seu sucesso, tais como: aceitação do novo, formação continuada, proposta pedagógica, investimentos na adequação estrutural, aquisição de equipamentos tecnológicos educacionais.

Idealizar uma proposta pedagógica sem antes criar estruturas físicas e didático-pedagógicas para que o mesmo possa ser viabilizado, é um ideal distante da realidade favorável. É necessário ter clareza de que o processo educativo se

realiza efetivamente no contexto escolar. É nas escolas, no dia-a-dia dessas instituições que se concretizam as políticas educacionais.

Para que sejam incorporados tais recursos no ambiente escolar é necessária uma discussão entre os agentes envolvidos no processo a fim de delinear os critérios e finalidades de utilização pedagógica desses recursos. Do contrário, a história se repetirá e o que poderia ser um instrumento que favoreça a reflexão, a interação, a criticidade, se tornará mais um mecanismo de formação de mão-de-obra qualificada para atender as exigências do mercado.

Mediante tais considerações, percebe-se que as tecnologias educacionais tornam-se ferramentas pedagógicas que podem auxiliar o professor em vez de disputar a sua atenção. A partir de suas possibilidades o professor poderá difundir a interdisciplinaridade permitindo um aproveitamento pedagógico enriquecedor, pois o aluno pode realizar simulações, ir além da teoria; ele aprende fazendo, vivenciando uma interação real com o conteúdo didático.

De acordo com ALMEIDA e FONSECA (2000), aprender fazendo, agindo, experimentando é o modo mais fácil de aprender. Além do mais, as tecnologias educacionais transformam a informação estática em algo completo e dinâmico, desenvolvendo ambientes de interação e aprendizagem. Faz-se necessário, para tanto, um esforço contínuo de atualização e formação do professor, desta forma, ele jamais será substituído por máquinas e equipamentos já que é ele quem estará à frente dando os comandos e programando-o conforme as necessidades de seus alunos.

Os professores necessitam desenvolver competências de formular questões, equacionar problemas, lidar com a incerteza, testar hipóteses, planejar, desenvolver e documentar seus projetos de pesquisa. A prática e a reflexão sobre a própria prática são fundamentais para que os educadores possam dispor de amplas e variadas perspectivas pedagógicas em relação aos diferentes usos da informática.

As tecnologias educacionais por si só não fazem “milagres”, apenas potencializam o que já existe. Cabe ao professor um preparo para motivar os alunos a explorar, refletir e descobrir tudo aquilo que as tecnologias da informação oferecem. Para isso o currículo escolar precisa ser flexível e dinâmico e novas propostas de aprendizagem devem ser incorporadas, como os projetos de aprendizagem, que se apresentam como meio de romper com as limitações do currículo e trabalhar a interdisciplinaridade.

A utilização dessas tecnologias no contexto educacional, só faz sentido na medida em que possibilita auxílio e motivação da prática pedagógica, maior dinamismo ao processo educacional, fornecendo meios para o planejamento de situações e atividades criativas e conseqüentemente, proporcionando resultados positivos. Isto porque, para muitos, se espera que as tecnologias mudem e melhorem a educação, entretanto, deve-se conceber que o correto é que a educação é que

pode promover mudanças significativas no uso das tecnologias, ao compreendê-las e utilizá-las de maneira consciente e crítica enquanto recursos educacionais, isto é, transformando-as efetivamente em tecnologias educacionais.

A escola ainda se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Será, portanto, almejada a escola que assegure a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas manifestações: a cultura provida pela ciência, técnica, estética, pela ética e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola com as exigências postas pela sociedade comunicacional, informatizada e globalizada.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. Informática e Educação. Diretrizes para uma formação reflexiva de professores. Dissertação de Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo, PUC/SP, 1996.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. Informática e Formação de Professores. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.
- ALMEIDA, Fernando José; FONSECA, Jr., Fernando Moraes. Proinfo: Projetos e Ambientes Inovadores/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BORBA. M.C; PENTEADO, M.G. Informática e Educação Matemática, Coleção Tendências em Educação Matemática, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_I10518_versaofinal_site.pdf> Acesso: 10 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 24 de janeiro de 2021.
- COX, Kenia Kodel. Informática na Educação Escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 – Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 87.
- DIAS, Ana Maria Iorio. O currículo na sala de aula: o uso da informática na educação. IN Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 21, nº 37, pág. 123-129. 1999.
- FNDE. Programa um computador por aluno (PROUCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso: 24 de janeiro de 2021.
- FNDE. Projeto um computador por aluno (UCA). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computador-por-aluno-uca#:~:text=O%20Projeto%20Um%20Computador%20por,da%20rede%20p%C3%BAblica%20de%20ensino>. Acesso: 24 de janeiro de 2021.
- FNDE: Programa. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso: 24 de janeiro de 2021.
- FNDE. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso: 24 de janeiro de 2021.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Construtivismo e a Educação, Porto Alegre; Mediação, 2004.

FREIRE, Thalyta Pessôa; OLIVEIRA, Glaydson Francisco Barros de. Uma reflexão sobre o papel do professor na perspectiva do ensino híbrido. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 35, set-dez, 2020, p.20-34.

LEVY, Pierre. A Educação e Cibernética: A Nova Relação com o Saber. (trad.) Jean Maurice Stephanou e Álvaro Roberto Crespo Merlo. In: *Revista Educação e Subjetividade*. Porto Alegre: Editora UNIJUÍ, nº 5, vol. 5, p.9-19, julho/1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. Coleção Questões de Nossa Época, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Maria Cristina Bortolozo de Oliveira. A realização de projetos de aprendizagem com as novas tecnologias. IN *Revista Mundo Jovem*, ano XLII, nº 344, março/2004, pág. (04 e 05).

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de Projetos. *Revista Janus*, Lorena, ano 1, nº 1, p. 77-92, 2º Semestre de 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/DIRETO-1/AppData/Local/Temp/107-Texto%20do%20artigo-212-1-10-20170818.pdf>. Acesso: 25 de janeiro de 2021.

PEREZ, Tereza (org.). BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na Prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? (Tradução Ivete Braga). 22ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2010.

RODRIGUES, Almir Sandro. Teorias da Aprendizagem – Edição Revisada, Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

SCHINEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

UNICEF. Indicadores da qualidade na educação/ Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (Coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3ª ed. ampliada. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org/brazil/files/2019-02/indicadores_qualidade_educacao.pdf>Acesso: 10 de novembro de 2020.

DO JOVEM SIMÓN RODRÍGUEZ À ORIGEM DA EDUCAÇÃO POPULAR

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹

Introdução

Simón Rodríguez é, sem dúvidas, um influente personagem na história da América, este é o modo como chamava toda a parte compreendida como “sul do mundo” encontrada no continente americano, todavia, as reflexões sobre sua figura e contribuições costumam limitar-se a tratá-lo meramente como “o mestre do Libertador”. O que de fato foi, todavia, suas maiores contribuições para a história se deram no chão da escola.

Não vamos nos ater, portanto, a discutir de maneira detida sobre sua relação com Bolívar, sua influência nos feitos deste ou mesmo sobre a medida em que podemos ou não aproximar suas perspectivas quanto a história da América, a educação ou mesmo sobre as recém libertas Repúblicas.

Na verdade, a característica de Rodríguez que lhe garantiu a posição de filósofo com maior renome na América, até Paulo Freire e Enrique Dussel, foi a noção fundamental de toda sua filosofia: o horizonte da Educação Popular, ainda que a acepção do termo atualmente seja completamente diversa da que concebera. Logo, a compreensão de sua obra é mister para que possamos pensar uma filosofia da educação latino-americana, a partir de suas demandas e necessidades específicas como, por exemplo, a mácula histórica da colonização ponto sobre o qual Rodríguez já apontava com caráter de urgência.

Tendo em vista a compreensão do que viria a ser a Educação Popular faz-se necessário um retorno às origens, à juventude de Simón Rodríguez e, portanto, fazer uma reconstrução de quais as demandas sociais, políticas e pedagógicas de fins do século XVIII nas colônias de língua hispânica até suas últimas empreitadas de caráter pedagógico nas novas repúblicas da América.

De modo tal que para uma compreensão minimamente sistemática de sua obra, partiremos de aspectos biográficos. Conforme sugere Kohan (2013), há pelo

¹ Mestrando e Licenciado em Filosofia pela UFPE, acadêmico de Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, atua na Rede Estadual de Educação de Pernambuco e em Pré-Vestibulares; pesquisa Filosofia Latino Americana, temáticas voltadas ao Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva.

menos 3 fases na vida do Rodríguez: a juventude, onde compreende-se que fora muito influenciado pelos ideais iluministas; o exilado, momento onde assume o pseudônimo de Samuel Robinson, passa por diversos países e coleciona experiências que mais tarde determinariam sua feitoria educacional e, por fim, a maturidade, momento em que efetiva e põe em prática as noções que desenvolveu ao longo de toda sua trajetória.

O jovem Rodríguez

Durán (2016), por sua vez, tonifica uma disjunção entre momentos conceituais, valendo-se fortemente de aspectos histórico-biográficos, na obra de don Simón; enfatiza sobretudo, a Juventude e a Maturidade, momento a partir do qual, compreende, se faz possível dizer de maneira efetiva que há algo de original nas suas produções. A partir dessa subdivisão, partiremos para uma breve exposição da primeira fase da vida filosófica de Rodríguez, abordaremos ainda o momento ‘transitório’ do exílio, onde trataremos de algumas de suas experiências no período e, por fim, caracterizaremos sua figura na maturidade e efetivamente suas proposições.

Tendo em vista compreender a figura da juventude rodriguiana é importante observar uma série de fatos (situados tanto no plano pessoal quanto no contexto sócio-político da Venezuela) no entanto, não cabe ao momento discutir minúcias; isto seria sem dúvidas uma tarefa para outro momento.

Ainda que não haja indícios quaisquer de que Rodríguez ainda jovem teria adquirido conhecimento, ao menos instrumental, da língua francesa (ou mesmo de qualquer outro idioma que não o castelhano), tradicionalmente supõe-se que enquanto fora auxiliar de tradução de alguns volumes das obras de Voltaire teria desenvolvido tal habilidade, todavia, é mais acertado apontar que seu contato com a obra dos autores ilustrados de uma maneira geral tenha se dado por meio de empréstimos de livros em diversas bibliotecas particulares de Caracas (Durán, 2016, p. 99) – muito embora, não entraremos nas minúcias de tal discussão neste trabalho –. Notadamente, a suposição de alguma familiaridade com o idioma tem sido mais do que suficiente para que autores da primeira metade do século XX endossem a tese de que desde o início sua relação com Bolívar fora fortemente influenciada pelos ideais presentes no Emílio, obra rousseuniana voltada à educação, assunto um tanto espinhoso, ainda que deveras frutífero torna-se, portanto, uma possível temática para continuação do presente trabalho.

Por hora também não colocaremos em cheque a originalidade da obra de Rodríguez, seguindo Maximiliano Durán e Walter Kohan (2018) partiremos deste ponto: ainda que Rodríguez tenha sido influenciado pelos standartes do iluminismo francês, é igualmente, se não mais provável que também seja herdeiro do

movimento ilustrado de língua hispânica. Ora, ao conceber um pensador qualquer com influências diversas, parece um tanto arbitrário apontar que este tenha seguido *ipsis litteris* qualquer outro dos que figurem entre seus referenciais, sobretudo quando não dispomos de provas materiais para endossar tal tese, neste ponto afastamo-nos da Tese do Emílio.

No que tange sua prática como docente, em termos institucionais, deixando de lado no momento seu contato com Bolívar. Temos um curto período de atividades interrompido abruptamente. Após cerca de 5 anos lecionando numa escola de Primeiras Letras caraquenha, em 1794, ainda aos seus 25 anos, Simón Rodríguez publica as “Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição”, devido a questões meramente convencionais, esta será referida apenas por “Reflexões”. Este texto que é referenciado comumente enquanto um retrato de sua adesão ao iluminismo, tese que por hora não discutiremos, haja vista a necessidade de concisão e objetividade.

A partir da sua proximidade com as Luzes, em um bastante claro salto conceitual, desenvolve-se a Tese do Emílio, a inferência inquestionada de uma relação de ‘mestre’ e ‘discípulo’ entre Rodríguez e Bolívar, ainda na infância deste. Jules Mancini (1912) e Lozano y Lozano (1914) afirmam em consonância que: “Rodríguez, inspirado no Emílio, colocou Bolívar em contato com a natureza através de extensas caminhadas pelo campo, cavalgadas pela savana y exercícios de natação lago de Valencia” e, respectivamente, ‘el único libro de textos que Bolívar teve durante seus primeiros anos foi “o imenso livro da natureza” (LOZANO y LOZANO *apud* DURÁN, 2016, p. 108), nesse sentindo, defende que Rodríguez intencionava manter seu pupilo no estado de natureza. Sendo Bolívar, assim, um herdeiro intelectual de don Simón, educado para libertar a América do jugo espanhol.

A despeito de toda uma tradição construída a partir dessas noções, não há indícios para que afirme explicitamente que as relações entre ambos fossem próximas nessa medida ou que tivessem direta influência no futuro da criança em questão. Segundo Durán, os autores que assumem tal posição

“só se apoiam em uma serie de similaridades biográficas entre Rodríguez e Bolívar e as qualidades que devem possuir Emílio e seu preceptor. Baseados nessas similaridades todos eles exibem, sem nenhum tipo de prova, uma quantidade de anedotas que poderiam aplicar-se ao Emílio e concluem que Rodríguez educar a Bolívar segundo os princípios da obra em questão. A partir destas suposições, similaridades e fantasias, a maioria da tradição acadêmica difunde a ideia de que Rodríguez é o mentor das ações que Bolívar levaria à cabo mais dez anos depois na América” (DURÁN, 2016, p. 110-111, Tradução nossa)

Essa tese, por conseguinte, sugere a imagem de um Rodríguez revolucionário desde a juventude, afinal, teria educado seu pupilo com o intuito de libertar a América. Segundo a grande maioria dos autores que defendem a Tese do Emílio,

don Simón teria sido um participante na conspiração de Gual e Espanha. E tomam o ponto como provado quando referenciam a Revolta de La Guaira (datada de março de 1858), cujos arquivos sobre a mesma fazem raras referências ao seu nome

“Não só é escassamente possível que Rodríguez tenha participado da Conspiração de Gual e España, mas com base nos dados e documentos encontrados, tampouco existem provas que conduzam a pensar que tenha sido um revolucionário e antimonarquista antes de 1823. Jáuregui Olazábal apresenta uma série de questionamentos de suma importância em relação ao caráter revolucionário de Rodríguez. Para ele, “não haveria explicações para que Rodríguez não tivesse outra participação política de índole revolucionária antes de 1823” ... “Tampouco se compreende, segundo o autor, as razões pelas quais não faz o menor esforço para contactar Bolívar durante as guerras de independência, tendo em vista trabalhar da Europa pela causa americana. (DURÁN, 2016, p. 121, Tradução Nossa)

É válido ainda reiterar que sugerem estes mesmos nomes mais consagrados dos estudos rodriguianos na primeira metade do século XX Mancini (1912), Lozano e Lozano (1914) e André (1924). Lozano e Lozano (1914) tonificam ainda que a relação de Rodríguez com seu pupilo Bolívar, que teve dois marcos bastante claros: durante a infância de Bolívar e o seu reencontro no velho continente (ocorrido ente 1804 e 1806), ambos seriam resultados diretos da influência sofrida pela obra educacional do genebrino, o Emílio, publicado pouco antes, em 1762, conforme já discutimos.

Tanto a tendência entre os comentadores do início do último século, advogar em favor da tese do Emílio, como a leitura de um jovem com fortes convicções revolucionárias parecem infundadas quando contrapostas ao conteúdo deste único escrito da juventude de Rodríguez, as Reflexões, conforme já dito, um texto inquestionavelmente imbuído de luzes.

Em suas Reflexões o filósofo caraquenho demonstra, sobretudo, uma forte preocupação com uma Formação Docente (embora em nenhum momento desenvolva uma solução sistemática para tal problema; sendo assim, trata-se de um texto de caráter fortemente Negativo, salvando a terminologia utilizada largamente por Adorno e Deleuze) e a extensão de um grau mínimo de educação para todos os setores da população, porém, limita-se a isto, não tangencia de nenhuma maneira qualquer tipo de transformação ou mudança radical na estrutura ou do modo de organização política de Caracas, quiçá da Venezuela ou, mais ainda, toda América Latina.

Notadamente, na América espanhola das últimas décadas do século XVIII e nas primeiras do seguinte, era habitual que muitas crianças fossem alfabetizadas em barbearias ou estabelecimentos comerciais afins, por pessoas que foram alfabetizadas em situações semelhantes – desse modo, processo dito educacional focava-se apenas no letramento e, em determinados casos, algumas das crianças ali presentes herdavam o ofício de seu “professor” Rodríguez, por sua vez,

visava o oposto, uma formação adequada a possibilitar (e engajada para tal) que cada cidadão goze de seus direitos civis e políticos com a devida responsabilidade.

A despeito da situação que então se via nas jovens Repúblicas americanas, onde as instituições educacionais mantinham o modelo originário da Colônia, que num primeiro momento tinha um duplo objetivo extremamente bem delimitado: catequizar e impor a língua do colonizador. Todavia, com família real de Bourbon e suas reformas educacionais, um caráter secular passa a ganhar força. A partir deste marco, as escolas passam a ter cada vez mais subdivisões; fossem estas de classe; etnia ou gênero. Uma das subdivisões que mais influem no pensamento de Rodríguez é o Hospício, instituições que de foram concebidas como “espaços de caridade, se transformaram a partir do século XVIII em espaços de formação dos setores mais baixos da sociedade” (DURÁN, 2016, p. 304, tradução nossa)

Neste ponto vem à tona uma distinção bastante importante para a compreensão da filosofia rodriguiana. O caraquenho contrapõe as noções de “instrução” e “educação” ou, em suas próprias palavras, “Instruir não é Educar, nem a Instrução pode ser equivalente à educação, ainda que instruindo se Eduque” (RODRÍGUEZ, 1999, p. 41, tradução nossa). Bem, ainda que educar e instruir sejam noções análogas, a sua concepção de educação é inerentemente “libertadora”, propõe alguma noção de autonomia intelectual e posiciona-se diametralmente oposta à toda reproduzibilidade – ponto este que fundamentará sua crítica ferrenha ao método monitorial desenvolvido por Joseph Lancaster.

O exílio: O que houve entre as duas fases de seu pensamento?

Nesta sessão optamos pela exploração dos relatos de um fato bastante interessante ocorrido no período em que Simón Rodríguez permaneceu distante da América e os possíveis modos como este afetaria toda a produção futura do autor, influenciando então modo no como este opta por “fazer escola”.

Don Simón, desiludido com os dirigentes do Ensino Público venezuelano e com anseio de vivenciar experiências dignas de um homem livre, como considerava-se, larga o conforto de casa e a segurança de um matrimônio, optando pela partida rumo a uma jornada, iniciada em 1797 que duraria até 1864 cujos meandros nem o mais inventivo dos homens poderia imaginar. Compreende-se que este período tenha sido deveras frutífero e que praticamente toda construção conceitual da maturidade se não determinada, é ao menos, perpassada pelo que vivenciou durante o período em que se manteve exilado.

Uma possível inspiração para a feitura do conceito de “Invenção”, uma das pedras de toque da filosofia rodriguiana, por exemplo é muito bem exposta por Kohan (2013): ainda no início de sua jornada, Rodríguez chega a Kingston, Jamaica, onde assume o Pseudônimo de Samuel Robinson, o qual assegura-se ser

uma direta referência à independência estadunidense. Ou seja, enquanto um “Simón Rodríguez”, natural de Caracas, se restringiria a imagem de um colono espanhol, Robinson já possuía estatuto de cidadão livre.

Conta Kohan (2013) que Robinson jogava bola com um grupo de crianças crioulas enquanto um juvenzinho apenas observa à espreita. Um lance errado, a bola cai na sacada de uma casa, o jogo é interrompido. A partir daí, todos os esforços se voltam para o resgate do brinquedo. Pensa-se em pular, não se alcança e todas as outras tentativas, igualmente frustradas; a última possibilidade cogitada antes do ponto de conversão é buscar uma escada, no entanto, não havia nenhuma por perto e ainda que houvesse, seriam muito pesadas para apenas um homem adulto e algumas crianças.

Após tantas tentativas frustradas, aquele rapazinho, de nome Thomas, que pelas reverberações de uma série de questões sociopolíticas, mantinha-se até então como mero observador da partida, intervém, sugerindo que se faça uma ‘escada humana’, aglutinando dois objetos sempre presentes na discussão, a escada que tão logo tinha sido rejeitada como opção e os “corpos humanos”, ou seja, todos esses meninos que ali jogavam bola poderiam subir uns nos ombros do outro, até que se atingisse a altura necessária.

Robinson compreende a ideia, mas só a aceita com a condição de que Thomas fosse o último “degrau” daquela escada. Afinal de contas, o rapazinho tinha “inventado” a solução, para guardar o termo de don Simón, pela resolução do problema merecia não só o reconhecimento por seu feito, mas uma participação ativa nesse processo.

Essa experiência reverberaria (e de fato, torna-se fator determinante) por toda vida do Sócrates de Caracas, alcinha que Bolívar o atribuiu muito acertadamente. Afinal, de que modo alguém excluído da situação poderia ser capaz de criar uma solução para ela? Mais diretamente, como um menino negro e pobre foi capaz de solucionar sozinho uma questão que há muito um grupo tentava sem sucesso? Ou numa melhor formulação, de que modo qualquer pessoa excluída de diversos processos educacionais poderia criar soluções para problemas efetivos da realidade? Logo, com base em que argumentos pode-se dizer que há sujeitos dignos e não dignos de receber educação?

É bem verdade que Rodríguez compreende, de maneira análoga ao ideal Iluminista, que de fato, toda e qualquer pessoa humana é dotada de racionalidade e, portanto, passível de receber educação em algum molde. No entanto, nota-se que determinados grupos historicamente são excluídos de alguns processos educativos, ou mesmo, privados de todos – recebendo apenas instrução técnica – fazendo referência à distinção traçada pelo próprio Rodríguez quanto as noções de instruir e educar.

A singularidade da figura de Rodríguez está, para Kohan (2013) justamente “em seu chamado a fazer escola e no modo como realiza esse chamado”, isso significa a pretensão de criar (ou inventar) algo que vá além dos limites institucionais: a ideia de “fazer escola” tem quatro acepções possíveis, viajar e formar-se: errância; ensaiar a escola; inventar a educação popular; e a escola da antiescola: iconoclastia e irreverência. Muito embora tenhamos as listado, no presente escritos focaremos apenas abordaremos a “invenção da educação popular”.

A Maturidade

A presente sessão é ligeiramente mais curta que as demais tendo em vista o desenvolvimento posterior das noções esboçadas na mesma. Considera-se enquanto maturidade, o conjunto das obras rodriguianas redigidas após sua volta ao continente americano. O momento da maturidade é aquele em que consideram Kohan e Durán (2018) enquanto o detentor da obra propriamente filosófica de Simón Rodríguez, pode-se dizer que toda ela está intimamente ligada ao seu conceito de educação popular e, portanto, aos seus esforços para dirigir o Ensino Público da recém-liberta Grã Colômbia, sobre o cargo desempenhado por Rodríguez de 1824 a 1826 trataremos posteriormente.

Ainda que o Sócrates de Caracas não tivesse delimitado propriamente o conceito de Educação Popular compreende-se que a experiência vivida em Chuquisaca já fora um retrato prático da mesma, antevendo sua definição. Apenas em 1830 Rodríguez trata explicitamente sobre o que conceitua como Educação Popular, em “O Libertador do Meio-Dia da América e seus companheiros de armas, defendidos por um amigo da causa social”, propõe-se a discutir sobre alguns questionamentos e críticas que então assediavam a figura de Bolívar. Nesse processo, acaba esboçando a tese de que a Educação Popular seja condição de possibilidade para que a Revolução se efetive enquanto uma subversão de ordem Política e Social, não meramente econômica, certamente um dos aspectos centrais do que podemos considerar como a “filosofia rodriguiana”.

Para tanto, compreende Rodríguez que se faz urgente a readequação das práticas e superação das teses fundamentais que propiciaram as revoluções Francesa e Estadunidense (Americana), tendo em vista que nenhuma delas faz qualquer tipo de referência aos processos históricos, de colonização, às dinâmicas e divisões entre as classes sociais ou à perspectiva econômica da América Espanhola. É justamente esse tipo de demanda que legitima a necessidade do advento de uma filosofia com raízes latinas e, portanto, neste momento, engajada com o ideal e os processos revolucionário ligados à passagem do estatuto de colônia ao de República. Este aspecto, atesta Durán (2016), é o que possibilita a ‘inovação radical’ presente em suas obras da maturidade de Simón Rodríguez, e apenas aqui,

poder-se-ia dizer que há um caráter revolucionário em sua obra, a partir da estruturação do que seria a educação popular propriamente dita.

O caráter de ineditismo da filosofia rodriguiana teria vindo, como já sublinhado, como resposta as demandas específicas das novas Repúblicas (haja vista que nesse contexto compreendemos por “América” apenas as partes central e sul do atual continente americano, a chamada América Latina), que diferiam radicalmente das encontradas nas potências políticas, econômicas e ‘civilizatórias’ do período. É interessante notar que o projeto educacional e as inclinações políticas de Rodríguez parecem andar juntos, ao menos, desde o momento em que pisa de volta na América.

Conclusão

Não é difícil, portanto, notar que em seu primeiro momento de produção, Rodríguez assume uma posição, de certo modo, análoga à Iluminista, visava propiciar esclarecimento de maneira irrestrita aos cidadãos. No entanto, parece haver um salto na afirmação de seu engajamento ou preocupação com causas revolucionárias a partir de tal posição do autor. Esse tipo de empreendimento precisaria de uma série de indícios para se justificar ainda enquanto mera hipótese. Conforme tonifica Durán (2016), esta perspectiva só vai aparecer em suas publicações de maturidade.

Há ao menos um ponto de inflexão na história de don Simón, conforme retrata Kohan (2013) a vida de Robinson é dividida em “antes de Thomas” e “depois de Thomas”, fundamentando o norte principal da sua proposta escolar, que só formularia, é bem verdade, após seu regresso à América: afirma categoricamente Rodríguez em Sociedades Americanas que deve haver “escola para todos por que todos são cidadãos”. Mas sobre que escola fala? Quais suas bases, quais suas consequências?

A concepção de escola rodriguiana é antes de tudo avessa a qualquer forma de reprodutibilidade, podemos confirmar essa noção ao observar sua aversão ao método lancasteriano, que ganhava bastante terreno na América e, em linhas gerais, era baseado em repetição, memorização e ensino mútuo, tornando o papel do professor quase obsoleto.

Afinal, se a obra de Lancaster é basicamente articulada em “uma série de ações que estimulam a competência, a vigilância, a delação, temos o castigo e a ascensão em escala hierárquica dentro do alunado” (NARADOWSKI, *apud* DURÁN, 2017, p.10, tradução nossa), sendo bastante propícia ao individualismo, a competição e a ambição; de maneira bastante análoga à preocupação incutida nos estudantes, que buscam uma futura inserção no mundo do trabalho de um contexto neoliberal e, podemos até dizer “uberizado”, para seguir as tendências das

discussões entre as diversas ciências humanas. Fica, portanto, este paralelo esboçado aqui e à espera de ser desenvolvido em pesquisas futuras.

É sim preciso dizer que a pretensão de Rodríguez ao empreender uma escola, que depois viria a desembocar num projeto educacional para todo um continente, era também política, dado seu engajamento com uma “independência econômica e social da América”. Portanto, sua perspectiva educacional, cujos princípios básicos podem ser traduzidos em Comunismo, Hospitalidade, Irreverência, Pergunta (Kohan, Durán 2018); pode ser vista como um preâmbulo para a formação de cidadãos aptos a viver numa República.

Buscamos com este trabalho além de retratar noções muito basilares do pensamento rodriguiano, tarefa que esperamos ter sido exitosos na execução, todavia, o que há de mais interessante a se fazer a partir figura de Simón Rodríguez é aceitar o convite que ele nos faz de pensar em conjunto. Digo, se don Simón olhou para as demandas de seu tempo, podemos usar seu exemplo, seus acertos e erros afim de ‘solucionar’, ou ao menos procurar responder as demandas hodiernas.

Simón Rodríguez fracassou em sua tentativa de educação popular na Bolívia? Em certo sentido, sim, como ele mesmo admite. Em outro sentido, não se pode medir o êxito ou fracasso de uma ideia por seu sucesso institucional. Devem ser considerados pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar, o impacto que essa experiência escolar teve para milhares de vidas de cholos, índios, negros e mulattos que, pela primeira vez, puderam entrar na escola na América. Em segundo lugar, a contribuição dessa tentativa para uma ideia do que significa fazer escola na América. Nesses dois aspectos, não parece sensato falar em fracasso. (KOHAN, 2013, p.58)

Não seria pois possível finalizar este trabalho de maneira mais propositiva que a feita por Durán (2016)

A investigação que podemos iniciar se centra especificamente nas consequências que geram a afirmação da educação popular no interior das instituições escolares. Esta informação produz uma transformação na instituição escolar. Educação popular transforma a instituição em uma escola distinta, com rasgos e características inovadoras que devem ser exploradas. (DURÁN, 2016, p. 364, tradução nossa)

Referências

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018.

DURÁN, Maximiliano Lionel. Simón Rodríguez: Uma filosofia de la radical novedad. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.

DURÁN, Maximiliano Lionel. Simón Rodríguez y Bolívar: dos lecturas político educativas para América. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 22, n. 71, p.1-17, 13 nov. 2017.FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227173>

KOHAN, Walter Omar. O mestre inventor: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRÍGUEZ, Simón. Obras Completas, Tomo I e II, Caracas: Universidad SimónRodríguez, 1999.

DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: AS NOVAS FORMAS DE LEITURAS NA PÓS MODERNIDADE E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE LEITORES DE MUNDO

*Bruno Gabriel Gomes Cardoso*¹

Introdução

É sabido que a formação humana passa pela inserção do mundo codificado, do mundo escrito, o qual chamamos de letramento ou mundo letrado, e que vai corroborar com todo o futuro a frente do indivíduo, pois determinará socialmente a sua participação no mundo. Compreender o código de escrita permite que cada uma e cada um possa ler e refletir sobre o que é seu, o que se escreveu e o que se quer dizer. Pode parecer incerto e de difícil compreensão, mas a alfabetização se dá a partir da relação do sujeito com o sistema escrito.

Como veremos, este artigo tem o intuito de refletir a respeito da importância da compreensão sobre os novos aspectos de ler e de entender o mundo, ou seja, da realização da interpretação de mundo, que também faz parte da ideia de que ler e interpretar educa e alfabetiza todos e todas neste mundo, isto é, a alfabetização como ação de aprendizagem. Pois eu leio o mundo, eu interpreto o mundo e eu aprendo com o mundo autonomamente alfabetizando-me, em outras palavras, diria que estamos realizando a *práxis*, a dialética com a vida e o universo.

Pensando em tudo que corrobora para a formação de leitores e interpretadores de mundo como prática das novas formas de leitura da pós modernidade, ou melhor, à frente daquilo que temos capacidade de entender, precisamos construir uma visão mais ampla e crítica sobre a importância da formação de leitores. Não digo de algo novo obrigatoriamente que deve acometer para que aconteça uma revolução no meio da formação de leitores, mas compreender que a cada dia tem avançado as formas de entendimento, pois é necessário saber que a pós modernidade se dá supondo que é algo mais avançado do que acreditamos e já determinamos que moderno, uma vez que o mundo muda o tempo todo.

¹ Professor normalista, atualmente trabalha em uma associação filantrópica com educação infantil. Graduando de Pedagogia no IFRS -Campus Alvorada; bruno.cardoso@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

Precisamos dialogar de forma reflexiva em relação a tudo que temos como ciência e conhecimento básico, abrindo-nos possivelmente para novos pensamentos. São temas que de certa forma precisam ser pensados e não “romantizados”, como se ler o mundo fosse somente coisas de filósofo, algo com uma poesia de devaneio de Bachelard². Mas não! É preciso, então, a partir de agora, entender de modo geral qual a real importância de ver o mundo por completo e refletir sobre ele.

A formação inicial de leitores na contramão

Sempre se indicou que durante a infância e até a pré-adolescência as crianças e jovens se apaixonassem pela leitura, quase que de forma muito automática e obrigatória, querendo elas ou não fazerem-se leitoras, ou seja, serem capazes de fixar seus olhares para as escritas e narrativas impostas pelo modelo tradicional, conforme diversos autores³ defendem. Assim, surge-se uma das primeiras leituras que o próprio mundo moderno e da educação vai compreender como a incoerência, ou melhor, vai refletir como uma intervenção pedagógica falha, aquela que não foi eficaz suficiente para que os alunos e alunas pudessem se tornar apaixonados por leituras próprias, leituras indicadas, leituras que simplesmente acontecem naturalmente quando compram um jornal, sem contar o abismo que a prática tradicional, da não reflexão, deixa mais a frente: onde tudo se lê, mas nem tudo se entende.

E antes de aprofundarmos um pouco mais sobre esse processo formativo permanente de leitores de mundos, é preciso retornar a algumas concepções que existiam há muito tempo, de que uma boa criança, ou seja, uma criança bem alfabetizada, se tornaria um possível leitor, escritor. E como todos nós conhecemos, ou até mesmo passamos por esse processo de alfabetização, vemos um método que para alguns é incoerente, pois não atende as necessidades específicas para formação de leitores e leitoras. Quando falamos no método de alfabetização com único e suficiente, nos deparamos com a formação de reprodução, e não de formadores de leitores autônomos. Para elucidar essa problemática que trago aqui, pode-se pensar no método das casas silábicas, conhecido dentro dos métodos sintéticos, que segundo a revista *Letra A* (2013), compreende o método silábico como:

Neste método, a sílaba é a unidade principal. Inicialmente, o professor deve apresentar ao aluno as sílabas ‘simples’ (com duas letras) e, em seguida, as ‘complexas’ (com mais de duas letras). O passo seguinte é mostrar que outras palavras podem ser formadas a partir das sílabas já trabalhadas (como no exemplo: nada, pata = napa) e, finalmente, pequenas frases e textos também (REVISTA LETRA A, 2013, p. 9)

² Gaston Bachelard foi um filósofo e poeta francês, seu pensamento era voltado em questões à filosofia da ciência.

³ Autores dos métodos tradicionais de educação: Cartilha Civile Honesteté des enfants (Paris, 1560), Abílio Cesar Borges (1891), Felisberto de Carvalho (1892), Skinner (1904), Cartilha de Sodré (1939), Cartilha do Ivo viu a uva (1965).

Segunda a revista, indica-se que a criança precisa realizar relações somente entre duas letras e reproduza o som que é automaticamente fonológico e que está presente no dia a dia, e assim os educandos vão, durante o processo de reconhecimento silábico, memorizando as sílabas, pois as usa pela sequência da didática da reprodução. Então aqui a criança se depara com um fragmento que se dá a alfabetização, com um pedaço da estrutura sistêmica, uma palavra que não tem irregularidades. Mas o questionamento que fica é como funcionam as aprendizagens das irregularidades ortográficas: Para Morais (2000), um teórico dos métodos analíticos:

Tomemos um exemplo: Pedro, aluno de segunda série, produziu uma história em que apareciam grafias como *Sidade (cidade), *Oje (hoje), *Cachoro (cachorro) e *honrrado (honrado). Embora todas as palavras contenham erros, podemos nos perguntar se eles são devidos a motivos, diferentes ou se têm uma única razão de ser. No caso de “cidade” e “hoje”, não há nenhuma regra ou princípio que possa nos ajudar a saber porque essas palavras se escrevem, respectivamente com C e H. Já no “cachorro” e “honrado” sem termos que decorar cada palavras isoladamente, podemos compreender por que se escrevem com RR e R. Estamos então diante de dois tipos de dificuldades ortográficas: irregulares e regulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela letra tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com o C e com H nas palavras cidade e hoje. (MORAIS, Ed. 3ª, 2000, p.27/28).

Morais, mais que somente reproduzir, nos provoca a compreender a forma da palavra. Compreender as irregularidades é colidir com o questionamento de por que se usa assim e o porque se escreve assim, quais as que contêm regra e quais não, assim formamos leitores, aquele que não só lê com olhos, mas que compreende o conjunto da escrita que se lê.

Acredito que fica claro que nem só em um método se baseia a formação da criança, mas em uma diversidade de conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos que corroboram para essa formação. E esse método reprodutivo logo não se encerra, vai se repetir ao longo das produções artísticas e de trabalhos escolares, que permite, mesmo que inconscientemente, a reprodução de estereótipos, como, por exemplo: que o coelho tem que ser pintado branquinho, que o cavalo tem que ser marronzinho, que as árvores precisam ser todas de troncos marrons e copa verde, essas verdades únicas de modelos, as quais chamo de verdades únicas unilaterais, não contemplam a realidade. Então todo o cuidado é preciso na produção e propagação de um único método. Precisamos compreender que todos os métodos estão interligados, podemos usar o método fônico, o método silábico, o método analítico, sintético, método global, etc. E que podem dialogar com a diversas práticas e em tempos diferentes, para que juntos se potencializem e se forme uma *práxis* formativa de leitores e leitoras.

Quero ainda dizer que todas as atividades que propõem uma única verdade, como pintar o sol de amarelo e somente de amarelo, porque o sol é amarelo,

logo teremos uma reprodução distante das capacidades críticas do refletir e do imaginário, sendo assim, toda permissão de produção autônoma vai congelando e atrofiando as capacidades cognitivas de desenvolvimento.

Os leitores que se formaram algumas décadas atrás, que usaram tipos de cartilhas, assunto já debatido em diversos artigos acadêmicos, como “vovô viu a uva”, só demarcam um espaço antidemocrático do método do ABC. Em uma cartilha não há controvérsias para quem a manuseia, e muito pouco pode se refletir, logo se reproduz o que existe e somente existe essa realidade e essa verdade porque reproduzimos toda e qualquer afirmação que nos obrigaram, pois o livro contém a verdade. E passamos a repetir inúmeras vezes para memorizar e para reproduzi-las ao longo de nossa jornada formativa, como seres humanos, talvez ou não apaixonados por leitura, uns com leituras possivelmente mais fluida, outros com pequenas dificuldades de convenção e alguns com a incapacidade de interpretação sem que necessite de ajuda.

Refletir a formação inicial dos leitores na contramão, quer dizer refletir a respeito de uma formação que não forma, não capacita, não prepara para leituras densas e nem sequer para reflexões autônomas. Uma não autonomia é a resposta de um conjunto de ordens e regramentos, que somente o cartilhamento possibilita e esses leitores são os mesmos que cairão nos golpes da imprensa de “*Fake News*”, pois não conseguem se distanciar do que é mentira, pois o processo de seleção e de interpretação é falho.

De certa forma, desconhecer a importância da leitura desde o início da vida humana caracteriza-se num estranhamento pessoal de sua própria identidade, ou seja, desconhece-se a importância da leitura, do aprender, de ter gosto pela tal destreza que a espécie humana é capaz de fazer. Por isso é necessário entender que o leitor é a chave crucial para a política social, pois quem não lê, repito, desconhece a importância de si mesmo e fica à mercê das verdades ditadas pelos outros.

Se tornar leitor dá o poder não sobre a vida do outro, mas sobre a sua vida. A habilidade da leitura permite ler sobre a História e compreender o rumo antropológico que a sociedade tomou durante todo o caminho do desenvolvimento territorial, populacional e intelectual. Com isso, permite que não só possamos ler e compreender a História, mas permite que reconstruamos, reescrevamos e contemos sobre nossa ótica a real história daquele e daquela que usufrui da leitura, para dizer a sua palavra e ter voz a partir de sua vida.

Segundo Lajolo (1996):

“A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não

assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.” (LAJOLO, 1996, p. 28)

Então o educador que forma o leitor tem papel chave na vida e na história da humanidade, e socialmente o alfabetizador assume esse papel que é politicamente necessário para compreender-se.

A contramão está interligada, o que se opõe a tentar ter uma prática mais autônoma (e não estou entrando no mérito de progressismo), mas a não corresponder mais aos mesmos processos metodológicos de reprodução, ou seja, não permitir o congelamento do desenvolvimento cognitivo, dando moldes como “continue o texto”, “escreva a partir de tal frase um texto”. No entanto, ir além, pensar na realidade e no que cada um está sentindo, “vamos hoje produzir algo a partir do final de semana, a partir do sentimento que você tem com as pessoas que ama ou até mesmo a partir do que te deixa feliz ou/e triste” e outras possíveis maneiras mais autorais. Torna-se necessário permitir que o leitor leia a sua leitura, leia no seu tempo e permitindo que compreenda que não existe nada único e exatamente correto ou incorreto, mas que existe no mundo diversas formas de olhar e de se ler. Urgentemente precisamos de um novo olhar e de uma nova compreensão para que todos e todas possam dar a sua resposta com autonomia sobre o que vê e o com o que dialoga.

Por isso, Castanho nos ajuda a refletir a partir dessas pequenas frases dizendo que:

[...] usufruir de todas as possibilidades que ser um leitor pode oferecer, é, ainda hoje, completamente inacessível para uma parcela considerável da população brasileira, seja em função do total desconhecimento das regras que regem a escrita (o analfabetismo), seja devido a um grau restrito de letramento, ou ainda, seja devido a um afastamento das razões de uso da escrita, que provocaria uma “desaprendizagem”, chamada por alguns autores de analfabetismo funcional [...] (CASTANHO, 2005, 15).

O afastamento desse mundo que é lido afasta-nos de nossas capacidades de dialogar conosco mesmos, proporcionando um isolamento chamado de segregacionismo ou até mesmo reconhecido como analfabetismo. Aquele ou aquela que deixa de ser legitimado como sujeito, como conta a própria história, que mesmo tendo capacidades de votar e tendo saúde plena, a ditadura militar de 1964 proibia que analfabetos votassem, perdiam o direito de escolhas e possíveis decisões cruciais, como poder ou não querer algo. Castanho ainda deixa claro que há possibilidades de o analfabetismo não ser o total de nossos problemas, e sim os que sabem ler, mas que infelizmente não conseguem viver a sua vida com liberdade, porque desconhecem ou são incapazes de ler e compreender o mundo.

Diálogo com a contemporaneidade: Realidade e a leitura natural

Todos temos capacidades e potencialidades para realizar uma perfeita interpretação da realidade que está em volta. E assim observamos que conforme os anos têm avançado, estamos ficando cada vez mais tecnológicos, nossas leituras estão cada vez mais minuciosas, partindo da ideia de que os leitores estão realizando leituras extremamente pontuais. Não sendo nem qualidade e nem defeito, mas uma causa circunstancial do avanço tecnológico, se antes o adulto familiar tinha o papel de potencializar a forma de compreensão do mundo, hoje o adulto tem outro papel potencializador, que é de cuidar como se lê o mundo.

Lois (2010) vai dizer que:

“Desde muito cedo, os olhos curiosos das crianças exploram o mundo na tentativa de compreender o que está a sua volta. Nesse cenário, o adulto desempenha papel fundamental: é pela sua mão e mediação que a criança se aproximará do desconhecido e desenvolverá novas hipóteses sobre a compreensão de algo inominado. Sem uma preocupação pedagógica prévia, a criança começa seu processo de aprendizagem” (LOIS, 2010, p.21).

É papel do adulto nortear a leitura, e isso é fundamental, não para censurar a realidade e o que os pequenos e jovens leem, mas para ajudar a compreender em que espaço e momento as vidas estão e o que é próprio de cada etapa, ou seja, ler o que é próprio para sua idade e compreender o que está no alcance das suas faculdades mentais. Assim como diz Lois, isso tudo corrobora para que haja uma proximidade da zona de conforto, desenvolvendo a habilidade de interpretação autônoma, porque está localizado na zona de conforto. E compreendendo que é apenas uma primeira intervenção, sem sequer deter-se aos métodos pedagógicos, deixando bem nítido que o que é pedagógico continua intacto porque isso é próprio da instituição educacional, não compete aos responsáveis pela criança tentar produzir ou reproduzir qualquer que seja o método de alfabetização de mundo.

Esse diálogo com a contemporaneidade é um fato contínuo daquele e daquela que vive no real momento, pois pensar a contemporaneidade é dedicar seu olhar a enxergar o que é próprio dessa realidade, dos prazeres dessa geração. Não podemos definir que o diálogo é algo fiel com a realidade, e que emana da pura interpretação do mundo que se habita. Pois não: há aqueles que dialogaram que o mundo está perdido, que o mundo está muito evoluído e outros até que diriam “no meu tempo era assim”, ou seja pensar que o tempo determina modelo de verdade; cada tempo, cada realidade nova é única e intransferível.

Então, não existe uma compreensão absoluta, mas existe um diálogo singular e genuíno, porque a experiência com a leitura real e concreta permite devarnear de forma diferente, tão diferente quanto daqueles que através da janela embaçada têm sua visão turva e sua compreensão acaba por ser egoísta, pois quando

não se abre as possíveis interpretações, não se permite enxergar, ou seja, há uma ação egoísta.

Ou lemos a vida como é: “preto no branco”, ou nos permitimos compreender a vida a partir da realidade exposta; não basta definir se algo é bom ou ruim, se a pessoa é boa ou má, mas compreender o contexto, a vida não é só exatidão, existe uma reflexão por trás de cada indivíduo. Mesmo que não sejamos obrigados a refletir e devanear sobre as diferentes causalidades (aspectos da vida), de textos, imagens, atitudes etc., para que possamos a partir dela fazer uma interpretação pós realidade. Mas é interessante se deter nesse convite que a interpretação nos faz, pois permite que sejamos mais filosóficos e aprofundemos as leituras que o mundo nos convida.

O que há atrás da cortina e à frente da janela, é um demonstrativo de ângulos diferentes e esses ângulos nos permitem descobrir, imaginar e refletir. Fazer a sua leitura de mundo, que é fenômeno natural da vida constante, ou seja, sempre estamos ativamente querendo ver e entender cada vez mais as realidades em que estamos imersos. Exemplo bem precioso, é que qualquer pessoa tem capacidade de dar um “pitaco”, ou uma opinião sobre a vida alheia de forma bem rápida, porque já está com a reflexão engatilhada, pois a leitura e interpretação do mundo são naturais e não podem ser cobradas.

A leitura natural é a leitura que permite que cada um e cada uma compreenda o mundo de forma não como quer, mas como tem capacidade de compreender por agora, nesse exato momento. Porém, cabe também a exigência de nossas faculdades mentais de compreender o aqui e o agora como natural, como essência de ser o que é, mas também é um convite a refletirmos a partir do ser, dos seres.

Na leitura natural não existe um certo ou errado, existe somente uma intervenção sociocultural que propiciou a compreensão, como Almeida (2000) afirma:

As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocritica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. (ALMEIDA, 2000, p.12)

Como Almeida elucida, as mudanças sociais e tecnológicas permitem que enxerguemos o mundo de formas distintas, pois estamos em constantes reorganizações e assim nós podemos aproveitar para reorganizar nossas capacidades de compreender e de pensar. O meio forma o presente, e todas ações são reflexos de ações interpretadas por nós.

Considerações finais

Conversamos um pouco neste artigo sobre essas diversas características que são caucionadas pela alfabetização. Primeiro, é preciso entender a alfabetização como um sistema de organização de letras, que culmina na formação de palavras e na constituição do leitor. Demandando isso, em seguida iniciamos o processo de leitura e interpretação, e aqui precisamos nos deter ao fato de que a leitura é essa ação de ver e perceber o que está passando por seus olhos, seja um texto, uma cena, um diálogo, uma imagem, um filme ou até mesmo cerimônia/celebração, nós observamos tudo e podemos detalhar o que existe, assim desenvolvendo o real sentido da interpretação.

Mas, agora, quando falamos de interpretação, é transcendente à leitura, pois a interpretação faz com que possamos enxergar as ações através do nosso olhar e poder julgá-las como nos cabe, assim realizando a interpretação que demanda conhecer o espaço e poder fazer um processo de análise reflexiva como a ação ou o que for. Pois deseja-se dar uma resposta para o mundo ou para a sociedade daquilo que se viveu e conseguiu extrair.

Com o que foi escrito até aqui podemos dizer que as futuras formas de leitura se darão mais rápidas, e cada vez mais singulares, pois o indivíduo falará a partir do seu lugar de existência e de seu jeito único de compreender o mundo, como já explicitiei, não existe certo ou errado, dentro ou fora, existe somente o que chamamos de concepções de leitura de mundo diferentes. E ter essas concepções divergentes, que podem ou não entrarem em atrito, não quer definir que algo ou alguém é mais ou menos importante, que o pensamento é mais ou menos intelectualmente relevante.

É preciso enfatizar aquilo que é de suma primazia: as leituras são singulares, as reflexões que temos sobre o outro são apenas uma leitura própria do indivíduo que a faz.

Como que alguém pensa e reflete sobre a importância da existência? Como pensa as hipóteses? Vê e enxerga com quais olhos a vida? Cada indivíduo busca ver como ela é e compromete-se a entender de forma mais coerente, mas unicamente e humana.

Por fim, do início da infância até a alta juventude as reflexões são um pouco menos que precisas, pois os indivíduos estão no processo de inserção, amadurecimento e quebra da timidez; porém, as novas formas de leituras durante a pós modernidade vão se dar durante a atitude de se enxergar no mundo e a formação permanente de leitores de mundo é crucialmente dada conforme a instigação, e a tentativa de querer cada vez mais entender. E para que seja permanente essa formação é preciso que cada vez mais se respeite a autonomia de conhecer e buscar

desvendar, dando o valor necessário à palavra do outro e à interpretação que tem diante do mundo.

Interpretar o mundo é um ato de autonomia de se conhecer e conhecer todos os seres que habitam dentro de cada um e que desejam ser ouvidos e compreendidos.

Referências

- ALMEIDA, M.E. Proinfo: Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- CASTANHO, Ana Flavia Alonso. A formação do leitor: aspectos afetivos e cognitivos. 2005. 106 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – USP, São Paulo, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Junior – Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Curitiba, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 23ª Reimpressão. Editora Paz E Terra, 1987.
- LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- LOIS, L. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia: Ensinar e Aprender. 3ª Edição, Editora Ática, 2000.
- PELINSON, Júlia. Qual é o seu método? 8 métodos de alfabetização, Revista Letra A, Belo Horizonte – MG, ano 9, nº 33, p. 9, março\abril de 2013.

IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DE ACADÊMICOS E DOCENTES

Camila Aoki¹

Crisley Helena Simão²

Maicon Velasco de Melo³

Bruna Fina Cicalise⁴

Extensão universitária

No artigo 207 da Constituição Federal de 1988, é definido que as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Figura 1). A extensão universitária é compreendida como prática acadêmica fundamental para a formação do profissional cidadão e vem conquistando cada vez mais espaço singular de produção do conhecimento, sendo uma importante ferramenta para a superação das desigualdades sociais (CORRÊA-SILVA et al., 2017).

Em 2018, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação na resolução N° 7 (18 de dezembro de 2018), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, definiu as atividades de extensão como “as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante”. Em seu artigo 3°, consta que “a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”. Até o final de 2021, as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total

¹ Bióloga, mestre e doutora em Ecologia e Conservação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

² Bióloga, mestre em Biologia Vegetal e Doutoranda em Ensino de Ciências/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

³ Biólogo, especialista em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

⁴ Bióloga, mestre e doutora em Ciências Biológicas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

da carga horária curricular dos cursos de graduação e deverão fazer parte da matriz curricular. Além disso, não é exclusiva da graduação, podendo ser implementadas também pelos cursos de pós-graduação.

Deste modo, embora historicamente a extensão universitária não tenha tido a mesma ênfase que a pesquisa e o ensino (MACIEL, 2010), as ações de extensão que já vinham conquistando espaço entre as atividades universitárias, passarão a ter uma demanda ainda maior por seu planejamento e execução. Os projetos de extensão, contribuem, entre outras coisas, para incentivar a prática acadêmica voltada para o desenvolvimento da consciência social e política, para a formação do profissional com senso comunitário e responsabilidade cívica (Figura 1). O enfoque dos projetos de extensão é, especialmente, a solução de problemas regionais e nacionais (Figura 1), sendo uma importante ferramenta a ser empregada pela Universidade para a realização do seu compromisso social.

Em resumo, a extensão tem um caráter de “prestar um serviço” (que geralmente pode ser proporcionado por outras instituições, em escolas, clínicas, empresas, ONGs, etc.), mas outras duas finalidades também devem ser alcançadas, a de ensino e a de construção de conhecimento (AYRES, 2015). Quando estas finalidades não são atingidas no ato da prestação do serviço e se elas não estiverem de algum modo articuladas nos seus propósitos e resultados elas não serão genuinamente extensão, mas apenas uma substituição de um outro agente ou instituição que, por razões diversas, não está desempenhando sua função social (AYRES, 2015).

Figura 1. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Universidade e alguns objetivos das ações de extensão.



Fonte: Os autores

Projetos desenvolvidos e público-alvo

Dentre os projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - Campus de Aquidauana), três serão abordados neste capítulo: “Aquidauana: um rio de saberes desaguando no Pantanal”, “Descobrimo o Paraíso: Pantanal” e “Saberes e Sabores do Cerrado e Pantanal”. Em comum esses projetos visam desenvolver habilidades e competências em Educação Ambiental no contexto local e regional. A UFMS vem incentivando o desenvolvimento de programas e ações de extensão universitária, visando ao fortalecimento do seu papel social local.

O projeto “Aquidauana: um rio de saberes desaguando no Pantanal” foi desenvolvido entre 2013 e 2015, sob coordenação da prof. dra Bruna Gardenal Fina. Este constituiu-se em um projeto interdisciplinar apoiado pelo Programa Novos Talentos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). O público-alvo foram estudantes e professores das escolas estaduais Antônio Salústio Areias e Marechal Deodoro da Fonseca (ambas em Aquidauana, Figura 2), e contou com a parceria do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). O projeto atendeu diretamente 25 alunos e seis professores. Na Universidade, contou com o apoio de docentes, técnicos, acadêmicos e pós-graduandos das áreas de Ciências Biológicas, Geografia, Turismo, Letras e Pedagogia, além de uma professora do EBTT (30 pessoas). Teve como tema gerador o rio Aquidauana, conhecido por todos os integrantes, o que permitiu a contextualização de diversos temas curriculares, tornando-os mais interessantes e relacionados ao cotidiano de alunos e professores. O principal objetivo foi a capacitação dos professores para uma prática docente mais integrativa e colaborativa, estimulando o uso de espaços alternativos e possibilitando intensa troca de conhecimentos entre os participantes.

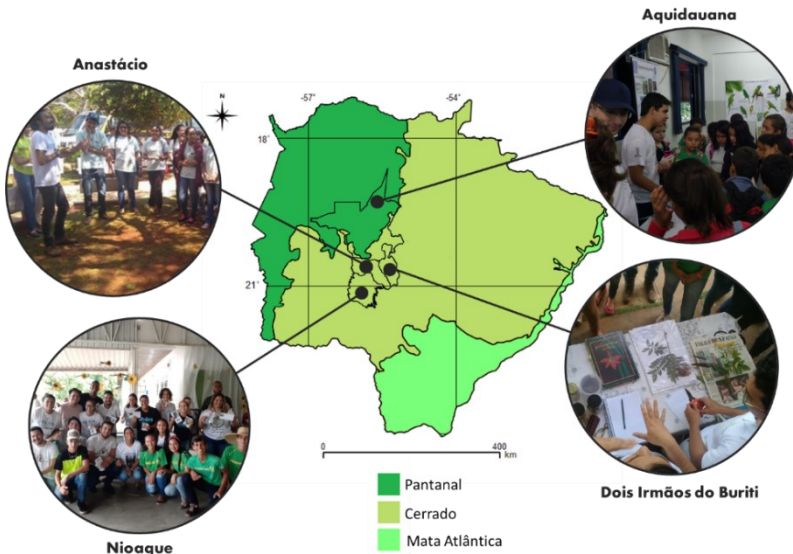
O projeto “Descobrimo o Paraíso: Pantanal” vem sendo desenvolvido desde 2016 (edição coordenada pela prof. Camila Aoki) e em 2020 teve a sua 4ª edição. Recebeu apoio da UFMS através de bolsas e auxílios via editais PAEXT. O público-alvo constituiu-se de estudantes, professores, coordenadores e diretores de 12 escolas públicas (municipais e estaduais), inseridas em quatro municípios (Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti e Nioaque) (Figura 2). Foram atendidos mais de 1000 estudantes e contou com colaboração de docentes, técnicos, acadêmicos e pós-graduandos das áreas de Ciências Biológicas, Geografia, Biologia Vegetal, Recursos Naturais e Ecologia e Conservação. O projeto visa proporcionar um olhar diferenciado para alunos e professores sobre a biodiversidade e importância do bioma Pantanal, trazendo para dentro da escola aspectos da geografia, geologia, fauna e flora da região em que estão inseridos por meio de

fotografias, sons, maquetes, moldes de pegadas, entre outros, proporcionando um (re)conhecimento das belezas da região.

O projeto “Saberes e Sabores do Cerrado e Pantanal” foi realizado entre 2017 e 2020, sob coordenação da prof. dra Camila Aoki e colaboração de outros docentes do Curso de Ciências Biológicas, técnicos e acadêmicos da UFMS, especialmente do Curso de Ciências Biológicas. Também recebeu apoio da UFMS através de bolsas e auxílios via editais PAEXT. Ao todo foram atendidas nove escolas públicas (municipais e estaduais), inseridas em quatro municípios (Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti e Nioaque) (Figura 2), contemplando aproximadamente 700 estudantes do ensino fundamental e médio. O principal objetivo é a divulgação e sensibilização sobre o uso de frutos nativos na alimentação, seu potencial econômico e suas propriedades nutritivas, visando conciliar o uso econômico com a conservação. Uma das mais importantes ferramentas para que essa sensibilização ocorra é a educação ambiental, sendo que o escopo destas ações enfoca questões ligadas às práticas sustentáveis e a busca de soluções criativas para este fim.

Os três projetos envolveram atividades diversificadas: palestras, oficinas, aulas de laboratório e de campo, e incluíram conteúdos variados sobre flora, fauna, ambiente físico e conservação de recursos naturais. Essas atividades forneceram insumos valiosos para discussões e reflexões que desencadearam ações/edições posteriores e aprimoraram a abordagem metodológica dos grupos.

Figura 2. Mapa do Mato Grosso do Sul, seus biomas e municípios atendidos pelos projetos de extensão com registro fotográfico de algumas atividades.



Fonte: Os autores.

Projetos de extensão e a formação de professores sob a ótica dos acadêmicos

A extensão universitária deixou de ser apenas uma forma de prestação de serviços universitários e, atualmente é concebida como princípio de aprendizagem. Segundo essa perspectiva, releva-se potencial para a construção de sentidos, significados e para a interação dialógica entre os saberes da universidade e os saberes populares, para a ressignificação da relação entre teoria e prática e para a transformação do mundo e da vida (ALMEIDA; SAMPAIO, 2010).

Projetos de extensão são muitas vezes o primeiro meio de aproximação com alunos onde o acadêmico está desempenhando a função de professor, sendo esta experiência muito importante por contribuir com uma efetiva dimensão prática – reflexiva e crítica – da atuação profissional, dando ao acadêmico a condição de aprender a ser professor no exercício da própria docência. Segundo Rodrigues (2003) a extensão universitária age como um processo educativo, cultural e científico, onde a comunidade acadêmica encontra na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, pois é através dessa aproximação que ocorre a produção do conhecimento e a democratização deste.

Esta modalidade, que não se restringe a apenas um ensino mecânico e teórico, permite a transmissão e produção de diferentes formas de aprendizado ao acadêmico e futuro professor. Contribui também por ampliar seus conhecimentos nas temáticas envolvidas, desenvolvendo uma comunicação mais hábil e interação entre o grupo por haver constantes atividades em equipe como confecção de materiais, leituras e estudos em grupo, reuniões, entre outras atividades. Franco (2005), destaca a importância e as contribuições que o trabalho em grupo pode trazer para a formação docente, uma vez que a escola se constitui por um espaço coletivo que deveria ser nutrido por trabalhos em parceria, envolvendo avaliação, elaboração de projetos e intervenções em prol de um bem comum.

É perceptível em projetos de extensão o comprometimento com o outro, um constante estímulo de responsabilidade daquele que ensina com aquele que aprende, ambos ensinam e ambos aprendem. Vivenciar situações onde são possíveis a troca de experiências favorece a aprendizagem dos futuros professores por terem neste ambiente (o projeto de extensão) um apoio caso erros aconteçam e em discussões grupais os reparos possam ser feitos. Esta é uma habilidade desenvolvida no trabalho em parceria, onde o ensino é reconhecido como uma atividade absolutamente relacional e interativa (TARDIF; LESSARD, 2005).

Algumas instituições escolares não favorecerem o trabalho em parceria por estarem abarcadas no ensino tradicional onde, erroneamente o professor é visto como detentor do conhecimento e não tem mais o hábito de estudar. De acordo com Nozaki et. al (2015) as escolas precisam ser reconhecidas não só como instituições que ensinam, mas também que aprendem, para que assim os

ensinamentos adquiridos em projetos de extensão possam ser colocados em prática pelos recém professores, onde a parceria, o aprendizado mútuo e a prática profissional reflexiva e crítica esteja sempre presente na vida dos educadores.

Deste modo, os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social (JENIZE, 2004). Esses, tornam-se então poderosas ferramentas educacionais. Para Rodrigues et al. (2013), aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato com práticas de diferentes disciplinas e de extensão universitária. Podemos notar essa importância nos depoimentos voluntários de acadêmicos que participaram dos projetos de extensão no Campus, os quais seguem abaixo.



Gabriela Canella Gregório

“Os projetos de extensão desenvolvidos na UFMS, contribuíram muito para minha formação como docente porque foi através dele que tive um contato mais direto e dinâmico com os alunos, na verdade foi meu primeiro contato dessa forma, foi inovador. Nos nossos encontros com os estudantes promovíamos aulas extremamente práticas e demonstrativas, como ocorreu diversas vezes nos laboratórios da universidade por exemplo, com a presença de materiais e exemplares de animais como insetos e répteis, que despertavam a curiosidade e atenção do aluno, então conseguimos atingir com o êxito nosso maior objetivo que era ensinar e aguçar o lado curioso de cada estudante.

Além de muitas aulas práticas dentro da universidade, que traziam a comunidade para mais perto de nós, ainda tínhamos dias de viagens e visitas técnicas como ocorreu no Passo do Lontra, em Corumbá e no Aquário e dia de flutuação no Rio do Prata, em Bonito, garantindo uma experiência totalmente nova para os todos nós, em que pudemos trabalhar com a interdisciplinaridade, com os conteúdos aplicados pudemos também fazer algumas sondagens diagnósticas para ver como cada aluno absorveu aquele aprendizado, mas mais do que isso, pudemos aprimorar nossa convivência e viver experiências memoráveis. Participar desse projeto mudou meus caminhos e minhas escolhas, hoje sou uma professora que leva sempre essa bagagem por onde for, e creio que os alunos participantes do projeto de extensão também têm essa visão, esse projeto colabora para nosso conhecimento de mundo e nossa bagagem de experiências.”

Eder de Arruda Insauralde

“A extensão universitária é um dos pilares do ensino superior e também, apresenta grande importância na formação docente pois possibilita o contato com a sociedade e a compreensão da realidade de um determinado local. Com essa percepção, é possível adaptar a informação a nível de linguagem que se conecta com a comunidade (alunos/pais).

Participar de projetos de extensão me deu oportunidade de aprender a entender a realidade dos alunos. Preparar a informação de acordo com a estrutura social deles. O retorno é gratificante porque conseguimos dar significado de determinado tema na vida dos alunos.”





Alessandra Costa

“Os projetos de extensão nos trazem muito mais do que apenas conhecimentos específicos. Entrar em um projeto de extensão vai muito além de receber horas complementares e certificado ao final. Nós adquirimos experiência tanto com as pessoas de fora, como com quem faz parte da equipe. Os projetos trazem um convívio com seu próprio colega, que talvez dentro de sala de aula não há. Além disso nos faz enxergar o quão encantador pode ser a educação, a troca de conhecimento, o quão cada ação por mínima que seja pode fazer a diferença. Vale muito a pena pois nos faz enxergar como a nossa formação pode fazer a diferença, e nos dá esperança para acreditar e realmente fazer a diferença fora da universidade.

Os projetos também nos fazem ver como a universidade é vista ao olhares de quem está de fora, de como cada aluno das escolas passa a entender que a educação, o conhecimento poder ser para todos, desde o mais jovem do ensino fundamental, ao prestes a se formar no ensino médio. É encantador ver como eles se sentem importantes quando chegamos em uma escola levando os materiais, levando conhecimento, informações que muitas vezes eles não tem a oportunidade de ter acesso.”

Kariny Goes Leandro

“Particpei de dois projetos de extensão durante a graduação, o projeto Valorização de Plantas Alimentícias do Cerrado e Pantanal e o Descobrimdo o paraíso: Pantanal, ambas as experiência foram produtivas. Tais projetos foram realizados em escolas pois ao possibilitar o contato direto e com total autonomia com os alunos foi muito importante para a formação na docência, onde muitas barreiras e paradigmas foram quebrados. No meu caso, me senti muito mais segura ao estar em sala, melhorei a desenvoltura, a dicção, novas ideias e novas didáticas surgiram, houve também uma melhora considerável no processo de elaboração dos slides, antes bastante confusos, enfim com o advento dos estágios de docência houve, efetivamente, a consolidação dos aprendizados teórico-práticos. Particpei também durante os projetos ministrando palestra fora das escolas (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), essas experiências contribuíram para o processo de formação na docência, permitindo com que me sentisse mais confiante com relação a transmissão do conhecimento de forma clara e objetiva. Ao retornar nas escolas durante os estágios, os alunos sempre perguntavam quando haveria novamente e compartilhavam as experiências que o projeto havia lhes proporcionado, era gratificante ver o quanto eles tinham gostado, principalmente quando começavam a identificar a fauna e a flora e contar onde havia e que haviam compartilhado o conhecimento com pessoas próximas. Foi uma experiência intensa e impactante em minha vida acadêmica com a qual eu tenho profunda gratidão de ter participado, foi inesquecível.”





Maria Beatriz Kiomido Mendonça

“A participação em as ações de extensão teve um papel multidisciplinar para a minha formação docente. Através de suas atividades pude conciliar a teoria vista em sala e colocá-la em prática junto à comunidade. Tendo objetivo conectar a universidade com a população, os programas de extensão também atuam como meio para a troca de conhecimento, nos permitindo descobrir novos saberes, em que posteriormente podemos fazer uso nas mais diferentes práticas de ensino e na busca para torna-lo acessível a todos.

Durante a realização dessas atividades nos deparamos com diferentes públicos, sendo então esse o momento no qual temos uma prévia do nosso papel como futuros mediadores entre os saberes subjetivos dos alunos com o conhecimento mais sistêmico. Através dessas experiências é possível reconhecer a influência que essas práticas têm sobre a construção do conhecimento dos jovens. Os alunos ao verem materializado, mesmo que algo cotidiano, mas tratado com um viés diferente os impulsionam a fazer novos questionamentos. Ao verem imagens que retratem ao que está ao seu redor sendo apresentadas em livros, folhetos, pôsteres e banner os cativam e os fazem lançar novos olhares a respeito do que está presente em sua vida. Todas essas atividades colaboram para nossa formação não só na carreira docente, mas também nos permitindo trabalhar em grupo para a formação de cidadãos conscientes e que reconheçam o valor dos recursos a sua volta e que consigam entender a importância de conservar nossas riquezas naturais.”

Enzo Rufino Leite

“Esse projeto veio enriquecer mais o que eu penso sobre a licenciatura, porque ele promove o contato com os alunos, oportunizando-os a participar de pesquisas e trabalhos de campo. Às vezes, não há tantas oportunidades de fazer isso nas escolas. Aqui a gente nota a importância disso para agregar conhecimento. Isso faz com que você possa crescer como acadêmico, levando essas experiências para a carreira profissional quando estiver atuando como professor nas salas de aula. Só tiro coisas positivas desta participação.” (Fina 2015)



Projetos de extensão e a formação de professores sob a ótica dos docentes

O processo de formação dos docentes requer diferentes práticas e atividades pedagógicas visando um processo reflexivo e crítico acerca da profissão (SCHEFFER et al., 2020). Deste modo, deve haver estímulo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, buscando encontrar respostas e/ou provocar o pensar dos sujeitos no tocante aos desafios presentes no cotidiano de um docente (SCHEFFER et al., 2020).

Os projetos de extensão combinam objetivos de serviço comunitário e/ou assistencial com objetivos educacionais formais e informais, desta maneira,

acabam beneficiando tanto os participantes quanto o público-alvo (RODRIGUES et al., 2013). A aprendizagem acadêmica no contexto dos projetos de extensão alia crescimento profissional, pessoal e responsabilidade cívica. Este modelo de aprendizagem enfatiza que público-alvo e acadêmicos aprendem e se desenvolvem por meio da participação ativa em experiências organizadas que atendem necessidades reais da comunidade e que são coordenadas em colaboração contínua com a escola ou instituição e a comunidade.

O aprendizado mediado pelos projetos de extensão fornece aos acadêmicos, oportunidades de usar habilidades e conhecimentos recém-adquiridos em situações reais das suas próprias comunidades e para melhorar o que é ensinado na escola, estendendo a aprendizagem para além da sala de aula e para a comunidade e, assim, aumentando e promovendo o desenvolvimento de senso de cuidado com os outros.

Nos projetos de extensão desenvolvidos no Campus de Aquidauana (UFMS) nós conseguimos perceber a importância das atividades práticas, laboratoriais, oficinas, trilhas e palestras, dentro de um contexto interdisciplinar, na formação profissional dos nossos alunos e na sensibilização sobre o seu papel dentro da comunidade. Nas últimas décadas, muitas pessoas em todo o mundo, principalmente crianças, estão interagindo cada vez menos com a natureza (SOGA; GASTON, 2016). E isso tem resultado em declínio na afinidade emocional com a natureza e com atitudes e comportamentos pró-ambientais (WELLS; LEKIES, 2006; LO; JIM 2010; CAMP; FRASER, 2012). Nesse sentido, um aumento da conscientização sobre a biodiversidade, como proposto nos projetos de extensão desenvolvidos na UFMS, é reconhecido como um bom ponto de partida a fim de envolver as pessoas na conservação da biodiversidade e obter apoio público, afinal para conservar a biodiversidade, é vital que não apenas os conservacionistas, mas todos os segmentos da sociedade estejam engajados nisso (HOOYKAAS et al., 2019).

Projetos de extensão e sua importância sob a ótica do público-alvo

Para os professores das escolas de Ensino Fundamental os Projetos de Extensão representam uma oportunidade para troca de experiências, readequação de conteúdos e inovações nas práticas docentes cotidianas, além de aproximar a comunidade e a Universidade. É difícil para o professor da Educação básica conseguir articular sozinho atividades integrativas e interdisciplinares, seja pela própria estrutura organizacional da escola e/ou pela grande demanda de tempo na preparação de tais atividades/roteiros. Com o auxílio dos acadêmicos monitores e professores da Universidade a elaboração de novas estratégias que facilitam o processo ensino/aprendizagem fica estabelecida, contribuindo para o enriquecimento

formal e informal de todos os participantes. Nos depoimentos abaixo, temos exemplos de como os projetos de extensão podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem:

“O projeto ajuda bastante a gente na escola, em outras matérias. Esse projeto não é só para os alunos mais inteligentes... Isso dá uma força para o estudo, nós aprendemos mais aqui, pois aqui a gente vê mesmo, lá na escola a gente só vê nos livros. E nas escolas eles geralmente pegam os melhores alunos, acabam deixando os alunos que não são tão bons de lado. Nesse projeto não: quem é mais inteligente ou não podia participar. Eu acho esse projeto tão bom, não devia ser só dois anos. Devia ser quanto? Devia ser até a gente terminar o ensino médio, eu acho, assim a gente poderia entrar na faculdade e virar monitor também.” Trecho do depoimento das estudantes Daniely Mendes e Bruna Antunes (FINA, 2015).

“A oportunidade que nossos estudantes tiveram de participar do projeto pode contribuir com o conhecimento inerentes aos apresentados na exposição. O empenho dos acadêmicos e a riqueza dos materiais expostos fez a diferença na execução do projeto bem como o interesse dos alunos nos conteúdos relacionados ao meio ambiente e nosso bioma em particular.” professora Ana Isabel Navarro (E.E. Prof. Luiz Mongelli)

Considerações finais

Por meio dos relatos de experiência de acadêmicos e docentes, podemos inferir que os projetos de extensão ofereceram importantes contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores, por oportunizar a realização de atividades na comunidade, aproximando-os de seu contexto social e cultural. Os projetos de extensão contribuíram para desenvolvimento de habilidades interpessoais, para a aplicação prática de conhecimentos teóricos e reforçou a troca de informações e conhecimento entre diferentes grupos da sociedade. Estas trocas se mostram benéficas a todos os envolvidos, uma vez que, docentes asseguraram uma melhor formação acadêmica baseada em ações concretas de aprendizagem, acadêmicos tem a oportunidade de construir diferentes formas de aprendizado, descobrindo sua prática pedagógica e, professores e alunos de ambiente escolar aumentam a chance de uma efetiva absorção do conteúdo ao imergirem em situações não formais de ensino, onde a interação é o ponto crucial para favorecer a formação cognitiva pertinente.

Agradecimentos

Agradecemos a todas as escolas estaduais e municipais que receberam os projetos de extensão. Os projetos foram realizados com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (EDITAL PAEXT) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Os autores agradecem a todos os graduando, pós-graduandos, técnicos e docentes que atuaram nas ações de extensão.

Referências

- ALMEIDA, L. P. de; SAMPAIO, J. H. Extensão universitária: aprendizagens necessárias para transformações necessárias no mundo da vida. *Revista Diálogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas*. Brasília, v. 14, n.1, dez, p. 33-41, 2010.
- AYRES, J. R. C. M. Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. *Revista de Medicina*, São Paulo, v. 94, n. 2, p. 75-80, 2015.
- CAMP, E.; FRASER, D. Influence of conservation education dive briefings as a management tool on the timing and nature of recreational SCUBA diving impacts on coral reefs. *Ocean & Coastal Management*, v. 61, p. 30-37, 2012.
- CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. *Revista Formação@docente*, v.9, n.1, p. 74-86, 2017.
- FINA, B.G. Cartilha do Projeto Aquidauana: um rio de saberes desaguando no Pantanal- Aquidauana: MCElestiné, 2015. 44 p.
- FRANCO, M. A. S. Em foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.31, n. 003, p.439-441, 2005.
- HOOYKAAS, M. J. D.; SCHILTHUIZEN, M.; ATEN, C.; HEMELAAR, E. M.; ALBERS, C.J.; SMEETS, I. Habilidades de identificação em profissionais da biodiversidade e leigos: uma lacuna na alfabetização das espécies. *Biological Conservation*, v. 238, p. 1-10. 2019.
- LO, A.Y.; JIM, C. Y. Willingness of residents to pay and motives for conservation of urban green spaces in the compact city of Hong Kong. *Urban Forestry & Urban Greening*, v. 9, p. 113 – 20, 2010.
- MACIEL, A. S. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008. Tese de Doutorado – Universidade Metodista de Piracicaba. 196 f., 2010.
- NOZAKI, M. I.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.
- RODRIGUES, M. M. Revisitando a história – 1980-1995: A Extensão Universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das Universidades públicas brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho*, v.16, n. 002, p.135-175, 2003.
- RODRIGUES, A. L. I.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S; COSTA, C.L.N.A.; PASSOS NETO, I. F. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 16, p. 141-148, 2013.
- SCHEFFER, D. C. D., SILVEIRA, D. P., SOARES, D.P., FEISTLES, T. N. F. 2020 A relevância da avaliação dentro do contexto escolar: uma análise no campo da educação.

In: DICKMANN, I. (org.). Educar é um ato de coragem I. Diálogo Freiriano. v. 1, p. 283-294, 2020.

SOGA, M.; GASTON, K. J. Extinction of experience: The loss of human-nature interactions. *Front. Ecol. Environ.*, v. 2, p. 94–101, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis (RJ): Vozes. 320p., 2005.

WELLS, N. M.; LEKIES, K. S. 2006. Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth, and Environments*, v. 16, p. 1– 24, 2006.

AS CISTERNAS DE PLACA NAS ESCOLAS: PRINCIPIOS E DESAFIOS ECOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIARIDO E REGIÃO SERRANA DE ITAPIPOCA-CE

Carlos Roberto de Sousa¹

José Gilmar Magalhães²

Isabel Raimunda de Sousa Bezerra³

Inauguração cisterna de placa na escola EEB José Edilson de Sousa, Arapari, Itapipoca, Ce (2015)



¹ Graduado em Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras. Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Professor do Setor de ensino Movimentos Sociais, Educação Popular e Ecologia lotado na UECE-FACEDI e professor e Gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca Ceará. Email: carlos.robeto@uece.br

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Florida Christian University (2020). Líder comunitário e atualmente é técnico na Coordenadoria Pedagógica de Educação no município de Itapipoca-CE; email: gilmarcaritas@hotmail.com

³ Licenciada em Pedagogia (UVA), Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica e Educação Especial. Líder comunitária, atua como psicopedagoga na EEB José Edilson de Sousa da Prefeitura Municipal de Itapipoca. E trabalhou no CAPS com atendimentos psicopedagógicos. Email: iraimundashb@outlook.com

Introdução

A educação contextualizada é uma concepção progressista e libertadora, ancorada na realidade, tendo nela seu ponto de partida e de chegada, onde todos os professores, alunos e comunidade escolar tenham a alegria de ensinar e o prazer em aprender. Sua proposta pedagógica visa aproximar escola e comunidade, dando sentido ao processo ensino aprendizagem associado à vida. Nessa perspectiva destacamos Paulo Freire como um pensador que legitima essa proposta na base de uma educação desafiadora e problematizadora. Assim, segundo Freire, “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante (1997).

Nesse sentido, sua prática pedagógica dialoga com o conhecimento em sua complexidade sem perder de vista cada parte que compõe, características essenciais que devem fazer parte do processo de ensino nesse novo tempo e que devem emergir e embasar a prática docente na atualidade.

Ao colocar no centro do processo de aprendizagem as vivências cotidianas, a linguagem popular, as expressões culturais, a fauna e a flora da região e a história e a força do povo do semiárido, um processo educativo contextualizado cria autoestima e valoriza a realidade em que as pessoas vivem, uma vez que se reconhecem na sala de aula e naquela comunidade local esse valor. Sabe-se que a aprendizagem precisa ser ativa, significativa, contextualizada e transformadora.

Assim, a vivência dessa concepção de educação inovadora, que possibilita a construção da escola como espaço significativo, prazeroso e de exercício efetivo da cidadania, é que norteia a realização deste artigo, justificando assim a importância dessa proposta.

Portanto, foi nesse contexto que em 2015, a equipe gestora da escola de E.B. José Edilson de Sousa (Arapari) em nome do seu gestor Carlos Roberto de Sousa e dos líderes comunitários e professores José Gilmar Magalhães e Isabel Ramunda de Sousa Bezerra e o agente político José Carlos Rogério, pensando na realização do Evento Distrito cultural organizado e promovido pela secretária de Cultura e Turismo, Francisca Camelo Frota no município de Itapipoca, por ocasião de aniversário de cidade do município de Itapipoca, se convocou as 8 (oito) escolas da região serrana de Arapari e seus respectivos gestores para a realização do plano de ação desse evento. Usou-se como lema “unidos é bem melhor”. Garantindo então o sucesso dessa atividade, que rendeu bons frutos financeiros às escolas do distrito de Arapari.

Nosso lema vem justificar o título desse livro que publicamos agora, junto com um conjunto de outros autores do diálogo freiriano “União pela Educação”. Essa união de 2015, foi suficiente para alavancarmos o projeto de educação contextualizada nesse distrito com a participação de 8 (oito) escolas que ficou conhecidas como G8. São elas I.EEB MARIA MESQUITA RODRIGUES – QUANDU,

2. EEB FRANCISCO JOAQUIM DE SOUSA FILHO – ITACOATIARA, 3. EEB JERONIMO DE FREITAS GUIMARAES – SEDE ARAPARI, 4. EEB JOSE EDILSON DE SOUSA – SEDE ARAPARI, 5. EEB JOSE FRANCISCO SOARES – ESCALVADO, 6. EEB MENINO DEUS – MUCAMBO, 7. EEB JOAO GONCALVES VIANA – SANTA RITA e 8. EEB JOSE GONCALVES DA SILVA – SÃO DANIEL.

Assim sistematizado esse grupo G8, formou-se comissões e grupo de estudos e trabalhos (GT) para organizar o projeto piloto de educação contextualizada para aquele distrito. A temática do projeto EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: Do meu lugar, a nossa história.

O projeto Educação contextualizada para a convivência com o semiárido tem como parceiros prioritários às escolas das comunidades rurais, pais e alunos, associações comunitárias, UECE - Itapipoca, STTR de Itapipoca, Prefeitura Municipal de Itapipoca e principalmente a Cáritas Diocesana de Itapipoca.

A principal justificativa desse projeto é a necessidade de um processo de formação para educadores/as que contemple, analise e aprofunde a discussão sobre os contextos naturais, históricos e culturais do semiárido, suas especificidades, limites, sobre sua potencialidade e a relação de tudo isso com o processo ensino. A necessidade de promover a superação das inflexões curriculares às formas de vida e às problemáticas que circundam os educandos, de forma que se possibilite articular os diversos conhecimentos trazidos pelo aluno dentro e fora da sala de aula, estabelecendo uma relação dialética entre saber científico e popular na perspectiva da ascensão de sentido, com a intencionalidade de formar cidadãos para a vida, sem desconsiderar a formação para o trabalho.

Este estudo aborda como objetivo geral analisar a importância da Educação Contextualizada (EC) na formação de professores e alunos em relação às questões ecológicas e do uso de cisternas de placa nas escolas do semiárido e região serrana de Itapipoca, Ce. Tendo como objetivos específicos apontar os fatores que contribuem para a prática do ensino de forma contextualizada com o Semiárido, tendo em vista aproximação do currículo com a realidade local, a qualidade do ensino e a aprendizagem; analisar como a educação pode contribuir na construção e disseminação de uma nova cultura de Convivência com o Semiárido a partir do uso de cisternas de placa no contexto local de escassez de água e preservação e conservação sustentável de seu uso; e construir estratégias para implementação de uma proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido que transforme a escola num espaço significativo, prazeroso e de exercício efetivo da cidadania. Na metodologia fez-se os fundamentos nos autores como: CASTRO (2015), CONTI e SCHROEDER (2013), KUSTER e MATTOS (2004), MENEZES (2010), SILVA ET AL (2010), SILVA, DANTAS e BUENO (2009), CUNHA, SANTOS e MARIN (2014), MAGALHÃES e MIGUEL (2020), e em Documentos oficiais

como BNCC (2017), DCRC (2019), LDB (1996), entre outros estudiosos desta mesma linha de pensamento da temática estudada e apresentada.

Assim, com a Educação contextualizada no semiárido, propomos uma Pedagogia que valoriza os conhecimentos da própria localidade como um alicerce da construção do saber. Entre esses conhecimentos destacou-se sobre a importância da água, com o desenvolvimento dessa temática criou-se na região serrana, por ocasião do dia mundial da água (22 de Março), o Evento a Romaria das águas, junto com as autoridades religiosas. Daí surge o projeto das cisternas de placas nas escolas, sua implementação, construção e obras, em parceria com as caritas diocesanas de Itapipoca, sendo assim objeto de estudo desse artigo. Este projeto com temática pedagógica contextualizada veio contribuir com as melhorias na conservação e preservação da água como líquido precioso à vida. Trabalhar a educação contextualizada é descolonizar pensamentos, é romper com o ensino bancário, na perspectiva da emancipação e libertação do homem.

Aportes teóricos

Educação contextualizada: princípios, contextos de integração e implementação

A educação contextualizada propõe a construção do conhecimento considerando as características das regiões. É uma prática pedagógica que pretende integrar o contexto local à educação. Ou seja, dialogar com as especificidades, construindo conhecimento a partir da vida do lugar. Dessa forma, a educação contextualizada traz a realidade do nosso semiárido para o centro do processo educativo.

Assim, falar em educação contextualizada para a convivência com o semiárido, nos dias de hoje, parece coisa natural. Mas essa história nem sempre foi assim. Ao longo do processo, a educação trabalhada na região do Semiárido brasileiro sempre foi uma educação colonizadora, que negava os saberes e sabores diversos dos povos que aqui viviam, tomando como referência as políticas e materiais produzidos na região sul e sudeste do Brasil e legitimando os estigmas de que essa era uma região ruim e inóspita para se viver. (SANTOS, 2011)

Desta forma, a educação contextualizada pretende contribuir para a formação humanizada dos sujeitos, bem como para o aprimoramento da convivência com nossa região. Seu desafio é construir, criar e transformar as possibilidades de viver em nossa região. Isso representa novas formas de convívio com o clima, com a água, a terra, de maneira geral com a natureza, e ainda formas alternativas de produção.

A proposta da educação contextualizada se articula com movimentos da sociedade civil que através da agricultura familiar e práticas agroecológicas tem contribuído para construir a perspectiva da convivência com o semiárido.

Portanto, nossa ação é educar mantendo uma relação de valorização do campo, da cultura, do jeito de ser, produzir e reproduzir, de lutar pela terra, colocando em evidência a importância da agricultura na vida das pessoas e para continuidade na vida no campo. É preciso que os conceitos trabalhados façam sentido tanto na vida quanto no lugar onde vive uma população.

Segundo Santos (2011), a educação para a convivência com o semiárido deve trazer consigo a capacidade de contribuir para fortalecimento da região semi-árida, construindo novos olhares e conhecimento para a melhoria da vida da população e sendo mais uma frente na luta por direitos que assegure uma vida digna.

A proposta de educação contextualizada trabalha na perspectiva de uma educação que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e diversidade da região, uma educação que faça sentido na vida das pessoas, no lugar onde elas vivem. A bandeira de luta, ao se trabalhar a proposta de EC, é a busca pela garantia do direito. Educação é um direito, público e subjetivo, e o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Esse direito, uma vez acessado e garantido, segundo Paulo Freire, e afirma o fato do povo ter vez e voz, ter direito a ter direitos, possibilitando a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos, não é extensão, mas essencialmente, um processo de comunicação emancipadora.” (CASTRO, 2015).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96 em seu Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Observa-se a importância e abertura dada para se trabalhar o contexto regional e local de ensino. É importante reconhecer que as realidades atual e futura sinalizam para a necessidade da formação de um homem preparado para enfrentar desafios e incertezas. A rápida evolução, pela qual a sociedade vem passando, leva a crer que o cenário mundial nas próximas décadas pouco terá da realidade de hoje. Fica-se, portanto, uma proposta de uma educação integral. (CEARA, 2019)

Para Ceará (2019), sobressai, portanto, a certeza de que a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de viver, fazendo bom proveito das situações com que se depara. Alinhados à BNCC, entendemos que esta pessoa deve “saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”.

Portanto, muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma

situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BRASIL, 2017).

Assim a contextualização na BNCC (2017) deve se a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade. Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Sabe-se que a sociedade brasileira se constituiu a partir de uma base eurocêntrica e colonizadora e a educação escolar, como um elemento estratégico desse processo, embebeu-se de referências teóricas e epistemológicas construídas em contextos (outros) alheios à realidade na qual a escola está inserida. Esse fato histórico imprime ao entendimento e concepção que se tem de contextualização uma perspectiva política, antes que pedagógica ou metodológica. Contextualizar é um processo intrinsecamente articulado à descolonização. (CEARÁ, 2019)

No entanto, contextualizar o currículo é promover a integração entre os conhecimentos planejados e os conhecimentos prévios por meio da contextualização, articulando teorias e práticas com atividades que visem fortalecer um olhar crítico à realidade em que vivem.

Vale ressaltar que o contexto não se reduz ao local, é a construção de articulações com diferentes realidades em se tratando de Ceará o contexto é o semi-árido brasileiro o ponto de partida da aprendizagem é aquele os quais os pés pisam. (CEARA, DCRC, 2019)

Segundo Magalhães e Miguel (2020) é por este motivo que se pode afirmar que cada região, cada povo, cada comunidade tem suas particularidades, suas histórias e lutas, sendo assim a educação ofertada ao povo brasileiro não pode partir de um único modelo, se utilizar da mesma linguagem e metodologia ela precisa atender a todos e para isso é necessário que sejam feitas as adequações necessárias para que a realidade de cada um seja respeitada.

Nesse contexto, a perspectiva de implantação de uma educação com significado perpassa trabalhar aspectos que condizem com as realidades sociais, ambientais, culturais, fundiárias, econômicas, políticas pertinentes à realidade na qual o aluno está inserido, não é interessante falar sobre os nutrientes dos alimentos para um aluno que está faminto da mesma forma que não é motivador abordar conteúdos sobre os avanços da medicina para um aluno que não tem acesso nem ao sistema de saúde pública. (MAGALÃES E MIGUEL, 2020)

Segundo Menezes (2010) O currículo contextualizado exige uma postura de ruptura. Para contextualizar é necessário romper com as grandes narrativas da

ciência e da pedagogia moderna que são os princípios da formalidade abstrata e da universalidade da concepção tradicional e colonizadora da educação.

A Educação para a Convivência com o Semi-Árido é uma proposta que convida a escola a considerar o contexto no qual está inserida, no campo ou na cidade; enfatizando inclusive a compreensão da relação campo/cidade/campo como espaços que se complementam cada um nas suas especificidades e, ao mesmo tempo, trabalhando a relação do local com o global, construindo novos olhares. (SILVA; DANTAS e BUENO, 2009)

Projeto cisternas nas escolas: importância e aplicabilidade sustentável

Segundo a cartilha ASA (2010) a convivência com o Semiárido pressupõe a adoção da cultura do estoque. Estoque de água para diversos usos - consumo humano, produção de alimentos e para servir aos animais. Estoque de alimento para família e para a criação animal. E o estoque de sementes para os próximos plantios, entre outros.

O primeiro programa desenvolvido pela ASA, no início dos anos 2000, visa atender a uma necessidade básica da população que vive no campo: água de beber. Com esse intuito nasce o Programa Um Milhão de Cisternas, o PIMC. Melhorar a vida das famílias que vivem na Região Semiárida do Brasil, garantindo o acesso à água de qualidade é o principal objetivo do Programa.

Através do armazenamento da água da chuva em cisternas construídas com placas de cimento ao lado de cada casa, as famílias que vivem na zona rural dos municípios do Semiárido passam a ter água potável a alguns passos. Não se faz mais necessário o sacrifício do deslocamento de quilômetros para buscar água para fazer um café, cozinhar e beber.

Isso é o chamamos de descentralização e democratização da água. Em vez de grandes açudes, muitas vezes construídos em terras particulares, as cisternas estocam um volume de água para uso de cada família. A grande conquista destas famílias é que elas passam de dependentes a gestoras de sua própria água.

Assim, Projeto Cisternas nas Escolas tem como objetivo levar água para as escolas rurais do Semiárido, utilizando a cisterna de 52 mil litros como tecnologia social para armazenamento da água de chuva. A chegada da água na escola tem um significado especial porque possibilita o pleno funcionamento deste espaço de aprendizado e convivência mesmo nos períodos mais secos. O projeto abrange escolas dos nove estados do Semiárido (PE, PB, AL, SE, BA, CE, RN, PI e MG) que não têm acesso à água e que foram mapeadas pelo Governo Federal. Essa lista inclui as escolas localizadas em aldeias indígenas e comunidades quilombolas, que devem ser priorizadas nas ações do Cisternas nas Escolas. (ASA, 2010).

Portanto, segundo a cartilha ASA (2010), a chegada da água nas escolas a partir da cisterna, portanto, é fundamental para garantir às crianças o direito à água de qualidade e, consequentemente, aumentar a frequência escolar e o desempenho dos/as alunos/as. É também uma maneira de desconstruir o modelo das políticas tradicionais, a partir de uma política de distribuição e partilha da água e do conhecimento, tecendo uma outra história do Semiárido, a história da inclusão. O Cisternas nas Escolas é um passo inicial no sentido de melhoria na situação das escolas do Semiárido, sendo um dos elementos que somarão para a busca de solução dos problemas referentes à educação na região.

A ação, desenvolvida em territórios, começa pela mobilização da sociedade civil, comunidade escolar e poder público municipal para que todos se envolvam numa proposta que vai além de proporcionar à escola uma forma de armazenamento de água da chuva.

O maior legado do projeto é envolver todos esses atores – diretores, professores, alunos, pais, funcionários da escola, prefeitura e secretarias municipais – em torno de uma proposta que vai discutir o direito à água de qualidade e o uso sustentável desse bem.

Dentro da sala de aula, a chegada da cisterna na escola possibilita que os conteúdos estudados tenham a ver com a realidade local. Os professores e alunos têm uma oportunidade de debater sobre a questão da água no Semiárido não a partir da perspectiva da escassez e da falta, mas a partir de uma visão crítica sobre a histórica concentração da água, fruto da forte desigualdade social da região e do país. Essa visão crítica também desmistifica a imagem do Semiárido como um local inóspito e sem vida.

As experiências iniciais deste projeto nasceram no meio das organizações da ASA, bastante impulsionadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea).

Lançado em 2004, o Pacto Nacional Um Mundo para Criança e Adolescente do Semiárido previa medidas para a melhoria das condições de vida das crianças e dos adolescentes, cumprindo metas em algumas áreas, incluindo educação. (ASA, 2010).

O projeto foi desenvolvido em 2015 nas escolas g8 da região serrana, contribuindo com a conservação da água e uso sustentável e captação da água da chuva.

Metodologia

Para locus da pesquisa, foram escolhidas 8 (oito) escolas como área de estudo, localizadas em Arapari, Itapipoca, Ceará, com observações realizadas em

oficinas em 2015 de formação de professores, gestores, professores, alunos e parceiros do projeto cisternas de placa nas escolas.

Coletou-se as seguintes metas do projeto nessas escolas: Articular um núcleo de formação continuada de Educadores/as em Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido no distrito de Arapari; promover intercâmbios de experiências sobre Educação contextualizada e práticas pedagógicas com educadores/as; 56 Educadores capacitados em Educação contextualizada implementando a proposta de Educação Contextualizada em sua prática pedagógica em 8 escolas do distrito de Arapari. Realizar implantação de cisternas de placas, bem como seu acompanhamento sustentável do uso da água nas mesmas.

Resultados e discussão

O processo de formação em educação contextualizada foi desenvolvido através de encontros modulares no formato de oficinas temáticas pautadas no conceito da Convivência com o semiárido e com foco nos aspectos didático-pedagógicos com a finalidade contribuir para a qualificação da prática pedagógica. Foram 04 (quatro) oficinas, cada um com duas temáticas inter-relacionadas e complementares, que ocorreram a cada dois meses.

O processo de formação deu-se de forma a proporcionar a articulação entre os saberes escolares e comunitários, intencionado diminuir a distância entre aquilo que se vivencia na escola e o cotidiano de vida dos alunos e alunas. Foram realizadas através deste projeto, um conjunto de ações como a realização de oficinas pedagógicas, semanas interativas, seminários, palestras, culminâncias, encontros e visitas para acompanhamento e monitoramento da prática docente, atividades que desencadearam a partir da realização das formações, como compromisso dos participantes nos desdobramentos em sala de aula e/ou na escola, utilizando desta maneira a perspectiva da Pedagogia da Alternância, onde a cada módulo os participantes levam uma proposta de ação para aplicar e ao retornar socializam com todo grupo os resultados da sua aplicação, sendo este o mote para o início da discussão seguinte.

Percebe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas hoje pela não incorporação da Educação Contextualizada dentro das escolas se dá pela falta de formação dos profissionais da educação nesse tema. São poucos os educadores que conhecem a proposta da educação contextualizada e muito menos o número de educadores que a efetivam em suas aulas. As instituições de ensino superior ainda adotam um currículo muito técnico e voltado apenas para o conteúdo das disciplinas, deixando por vezes as metodologias de ensino como a contextualização de lado. Não adianta ser conhecedor de todo o conteúdo se não souber como transferi-lo ou repassá-lo para seus educandos de maneira significativa. No entanto, a

Educação Contextualizada ela tem como seus princípios a defesa da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que estes consigam realizar a contextualização dos conteúdos e assim promover uma aprendizagem que seja significativa para seus alunos. (MAGALHÃES e MIGUEL, 2020).

Destacou se então, a necessidade de um processo de formação para educadores que contemple, analise e aprofunde no processo ensino a discussão dos contextos naturais, históricos e culturais do semiárido, suas especificidades, limites e potencialidades.

Fez se, no entanto, necessário promover a superação das inflexões curriculares às formas de vida e as problemáticas que circundam os educandos, de forma que possibilite articular os diversos conhecimentos e saberes trazidos pelo aluno dentro e fora da sala de aula, estabelecendo uma relação dialética ou dialógica, entre saber científico e popular na perspectiva da ascensão de sentido, com a intencionalidade de formar cidadãos para a vida, sem desconsiderar a formação para o trabalho.

Destaca se com este estudo os seguintes resultados: ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de escolas do distrito de Arapari qualificados, educadores (as) das escolas do distrito de Arapari com mais elementos pedagógicos e metodológicos desenvolvendo práticas de ensino contextualizadas com a realidade do aluno, educadores (as) e alunos aprofundando a discussão sobre os contextos naturais, históricos e culturais do semiárido, suas especificidades, limites, implementando na prática pedagógica a aproximação do currículo com a realidade local, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem, incorporação no currículo das escolas dos diversos conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes e construídos fora da sala de aula, estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre saber científico e popular e o desenvolvimento de vivências e práticas pedagógicas contextualizadas que possibilitou a construção da escola como espaço significativo, prazeroso e de exercício efetivo da cidadania.

Considerações finais

Conclui se que a educação contextualizada contribui de forma significativa para trabalhar questões locais, especificamente ações ecológicas de combate à seca e implantação de cisternas para captação da água de chuva. Escolheu se especificamente a Escola José Edilson de Sousa, para sistematização dessa pesquisa. Esta escola faz parte do projeto educação contextualizada: do meu lugar a nossa história, desse grupo de oito escolas (g8) que compõe esse pólo do distrito de Arapari, por ocasião da formação de professores e alunos voltada para a convivência com o semiárido a partir do uso sustentável da água e de outras questões curriculares relevantes ao projeto no contexto sócio, econômico e político local, que

possibilitou a contextualização pedagógica do ensino na busca de melhorar a aprendizagem.

Portanto, destacou se, que com a implementação da educação contextualizada pontos fortes na construção de boas oportunidades como: o trabalho coletivo, fortalecimento da identidade da escola, a participação da família na escola e a escola na família com visitas domiciliares, fortalecimento da gestão democrática, zelo pelo acompanhamento da aprendizagem dos alunos, planejamento de professores participativo, coletivo e em parcerias, planejamento de aulas e projetos pedagógicos a partir da realidade local, compromisso, responsabilidade, diálogo, cooperação e abertura para novas ideias, respeito, amizade e obediência pelos alunos a autoridade dos profissionais da escola, fortalecimento de competências e habilidades essenciais ao um ensino de qualidade.

Em relação ao processo de formação em gerenciamento de recursos hídricos do projeto cisternas nas escolas, observou se uma mobilização em contribuir com reflexões junto a professores, alunos, lideranças comunitárias e a comunidade em geral, sobre os hábitos, usos e consumos na utilização dos recursos hídricos na perspectiva da promoção de mudanças de atitudes em relação ao manejo da água, principalmente em nosso semiárido e região serrana de Itapipoca, Ceará.

Referências

BRASIL Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96. Brasília. MEC,1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acessado em 11 de agosto de 2018.

CARTILHA ASA. **Cisternas nas escolas: uma conquista do povo do semiárido**. 1ª edição. Recife, 2010.

CASTRO, Gigi. Et al. **Retalhos da educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará**: da mesa da negociação a política pública em construção nos municípios de Tamboril, Quiterianópolis, Nova Russas, Ipaporanga e Independência. Fortaleza: expressão gráfica e editora, 2015.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

CONTI, Irio Luiz, et al. **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e Protagonismo Social / Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013

CUNHA, Andrew Bruno de Araújo; SANTOS, Ana Paula Silva e PEREZ-MARIN, Aldrin Martin. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: debates atuais e estudos de caso. Campina Grande: PB: INSA, 2014.

KUSTER, Angela e MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: fundação Konrad Adenauer, 2004.

MAGALÃES, José Gilmar e MUGUEL, Joelson Rodrigues. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50 p. 620-634, Maio/2020 - ISSN 1981-1179 **Edição eletrônica em** <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

MENESES, Ana Célia Silva, **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.18/19, n.1/2, p. 245-263, jan.-dez. 2009/2010

SANTOS, Bernadete Mariene Carneiro, et al. **Construindo saberes para a educação contextualizada**. (Desenvolvimento sustentável e convivência com o semiárido - caderno 1). 1ª edição. Feira de Santana: MOC, 2011.

SILVA, ET AL. **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. INSA. Campina Grande: 2010.

SILVA, Adelaide Pereira; DANTAS, Diego Nogueira e BUENO, Revilson Jose. OKARA: Geografia em debate, v.3, n.1, p. 108-127, 2009

Anexos



CONSTRUÇÃO E MONTAGEM DA CISTENA ESCOLA EEB
JOSÉ EDILSON DE SOUSA



DEPÓSITO DE MATERIAL PARA CONSTRUÇÃO DA CISTERNA



ENGENHARIA E ARQUITETURA DA CISTERNA



ACABAMENTO E PREPARAÇÃO DA CISTERNA



TEMPO PARA SECAR AS PAREDES DA CISTERNA



REPOUSO E FINALIZAÇÃO DA CISTERNA



RETIRADA DE ENTULHOS E ENTORNO DA CISTERNA



FINALIZAÇÃO E EMPLACAMENTO



INAUGURAÇÃO DA CISTERNA NA ESCOLA
JOSÉ EDILSON DE SOUSA- ARAPARI

INSUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR: É POSSÍVEL DIMINUIR A RETENÇÃO E ECONOMIZAR RECURSOS.

Carmem Maria Soares Bueno¹

Maurício Aires Vieira²

Introdução

A pesquisa que resultou no trabalho ora descrito, buscou descobrir se as principais causas da retenção escolar, que produzem o chamado insucesso ou fracasso escolar, estão relacionadas ao trabalho e às metodologias utilizadas pelos professores, aos instrumentos avaliativos aplicados, aos conteúdos que são desenvolvidos, às condições econômicas dos alunos, ao sistema educacional como um todo, ou a outros fatores ainda não analisados ou detectados.

Desejávamos entender de que forma a equipe gestora poderia ter um papel mais ativo, para programar ações que auxiliassem os professores e os alunos a obter um melhor desempenho escolar, tendo como resultado a redução dos índices de retenção e evasão escolar, possibilitando-nos instrumentalizar e sugerir ações ou mudanças à equipe gestora, que poderão resultar na melhoria do desempenho dos alunos como um todo.

A referida pesquisa foi realizada na maior escola de Ensino Médio da região Assudoeste na Campanha Gaúcha, localizada no centro da cidade, com funcionamento nos três turnos, recebendo alunos de diversos bairros da cidade e também da zona rural do município, oferecendo cerca de vinte e duas turmas e reprovando cerca da metade dos alunos ingressantes a cada ano letivo nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, com um índice de 32,7% de reprovação em 2012, mais que o dobro do índice nacional e 9,3% na taxa de abandono.

Esse fator, provavelmente, deveria demandar maior espaço de tempo e de estratégias para serem conhecidos pelos professores, e também por si mesmos, num cenário totalmente novo da educação básica: o Ensino Médio que, por vezes,

¹ Profª de Ciências Humanas, Especialista em Metodologia e Legislação da Educação, Mestra em Gestão e Políticas Públicas da Educação pela UNIPAMPA. E-mail: profcarbueno@gmail.com

² Licenciado em Física pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: profmauricioaires@gmail.com

traduz um novo comportamento, novas atitudes e novas posturas para os discentes e docentes, pois são todos novos numa nova escola.

Essa pesquisa buscou apontar as possíveis causas da retenção e/ou evasão dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, considerando a visão e a percepção dos docentes e discentes, além de caracterizar os principais fatores que provocavam impactos negativos sobre o desempenho deles e que poderiam ser reduzidos ou minimizados por ações constantes dos integrantes do grupo que compõem a equipe diretiva da escola, numa ação de planejamento estratégico, organizado pelos membros equipe gestora, especialmente nas funções de supervisão e orientação para oferecer suporte e formação dos professores.

Foi definido como problema central sobre essa proposta: Quais são os principais fatores que causavam a retenção e/ou evasão escolar, na visão dos alunos e dos professores do 1º ano do Ensino Médio, que poderiam ser foco de ações estratégicas da equipe gestora da escola pesquisada no município de Bagé/RS?

Entre os objetivos específicos da pesquisa destacaram-se os seguintes: identificar quais os componentes curriculares em que há maior incidência de retenção dos alunos; descrever o tipo de metodologia de ensino e os tipos de instrumentos avaliativos adotados pelos professores do 1º ano; comparar as práticas avaliativas e a metodologia adotadas nas disciplinas com maiores e menores índices reprovação; identificar quais as principais dificuldades de aprendizagem apontadas pelos alunos; comparar as causas e dificuldades apontadas pelos estudantes e pelos professores; acolher as sugestões dos alunos e professores, além de propor ações e novas estratégias para buscar a melhoria da qualidade e do desempenho obtido na escola;

Partimos de estudos já realizados por reconhecidos autores brasileiros como Vitor Paro, Celso Vasconcellos e Maria Helena Patto, que desde a década de setenta, deram contribuições importantes para entendermos que os resultados da aprendizagem dos alunos decorrem dos fatores intra-escolares, da manutenção dos privilégios, das relações de seleção e de exclusão social que se processam na escola, sendo que ainda hoje, a escola continua sendo considerada inadequada à realidade de sua clientela.

Para esses autores, a reprovação escolar deve ser superada por vários motivos: é um fator de discriminação e seleção social; é o elemento de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a aconselhável; não é uma decisão justa o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo econômico e social; toda criança é capaz de aprender, no seu tempo e no seu ritmo.

É preciso considerar ainda, como fator agravante dessas situações, o fato dos recursos públicos que são utilizados e aplicados anualmente sem resultados positivos ou proveito, o que gera uma espécie de desperdício, visto que a cada ano

esses valores precisam ser reaplicados com os mesmos alunos, no caso dos alunos reprovados, além do tempo de vida deles e de suas famílias sem evolução.

A realização do trabalho nesta escola se justificou pelo fato da mesma oferecer somente o Ensino Médio, (tendo adotado o modelo do Ensino Politécnico em 2012), recebendo uma diversidade de alunos oriundos das redes pública (estadual e municipal) e privada do município, que apresentavam características individuais de aprendizagem e realidades socioeconômicas totalmente distintas, tornando-se uma clientela com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual.

No estado do RS, a reestruturação do Ensino Médio propôs que o trabalho pedagógico fosse baseado na educação politécnica, a partir do ano de 2012, trazendo em seu bojo o princípio educativo do trabalho, apontando para a intelectualização das competências como categoria central da formação, e tentando retomar a clássica concepção de politecnia, compreendida como domínio intelectual da técnica, conforme diz Saviani (1989): “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Referencial Teórico

O estudo e a definição do fracasso escolar é um drama relativamente recente, além de ter sido considerado um certo tabu nos meios acadêmicos, visto que até os anos sessenta, era considerado normal cada turma escolar simplesmente, reter cerca de trinta por cento ou mais de seus alunos, considerando os reprovados, os desistentes que retornam no ano seguinte e os que simplesmente somem da escola, que geram um percentual grande de alunos em distorção idade-ano/série, ainda não revertido no país, e que resultaram na necessidade de criação de turmas de aceleração.

Mas, afinal de que se trata esse insucesso ou fracasso escolar? Qual o alcance desse fenômeno? É possível reduzir/amenizar seus efeitos?

Na área educacional também são utilizados os termos recuperação, repetição e retenção, sendo que este último, ainda não é muito utilizado ou conhecido para o fenômeno resultante de alguns fatores como a reprovação, a repetência e o abandono escolar, segundo expressa Brophy (2006), que o termo retenção não é originário do Brasil para os casos de reprovação escolar, mas pode ser entendido como a situação de um aluno que se mantém no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior juntamente com seus respectivos pares da mesma idade.

Neste contexto, todos os termos podem também ser considerados simplesmente sinônimos de reprovação. Na pesquisa realizada, adotamos o termo retenção com o sentido de o ato de ficar retido, sem avançar nos estudos, não

especificando quais são as suas causas, nem como esse fato repercutia realmente nos alunos afetados por essa medida, incluindo nele os casos de alunos reprovados ao final do ano letivo por baixo desempenho, os alunos desistentes que não concluíram o ano ou simplesmente, que cancelaram a matrícula por qualquer razão, mas retornaram para cursar a mesma série/ano.

Foram considerados inicialmente na pesquisa realizada como sendo **retidos**, os alunos que não avançaram nos estudos, permanecendo no mesmo ano por pelo menos uma vez, pelo motivo da reprovação, repetição ou desistência dos estudos, e considerados como **evadidos**, todos os que saíram da escola, por diversos motivos como o cancelamento ou trancamento de matrícula, além da transferência para outro educandário.

Segundo Portilho (2010)³, os termos evasão, abandono, reprovação e repetência muitas vezes se confundem ou são utilizados como sinônimos, mas segundo ela, abandono e evasão se referem a momentos escolares diferentes. Quando o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou a escola. No entanto, somente se no ano seguinte, este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série/ano⁴ que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar. Nos casos em que retorna a cursar será considerado retido e poderá fazer parte das estatísticas da retenção ou do fracasso escolar.

Ao final de um ano letivo o aluno poderá apresentar três condições diferentes, dependendo do seu desempenho ou rendimento: aprovado, reprovado ou ter abandonado o curso. A somatória das taxas de aprovação, reprovação e abandono sempre deverá ser sempre igual a 100% do total de alunos.

Quando o aluno reprova por faltas, mesmo que não tenha sido reprovado por seu rendimento, não obtém estudos compensatórios de frequência e não se matricula para voltar à escola no ano letivo seguinte, estamos diante de um caso de evasão escolar. Assim como nas taxas de rendimento, a somatória das taxas de transição - promoção, repetência e evasão - também deve ser igual a 100% do número de alunos.

Os chamados retidos, ou seja, reprovados e que abandonaram ou desistiram antes de concluir o ano, constituem os percentuais que formam o chamado fluxo escolar, que resulta nos dados da distorção idade-série/ano, que é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, apesar de ter reduzido bastante nos últimos anos, ainda está em 11% em dados gerais do Brasil.

³ PORTILHO, Gabriela. *Entenda as Taxas de Transição Escolar*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos>. Acesso em 08 de jul.2020.

⁴ Em alguns casos, as pessoas/escolas ainda estão em fase de adaptação do vocabulário de série para ano, em virtude do aumento do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Segundo Torres (2000), há um equívoco nesses conceitos, pois os dados são contabilizados juntando os reprovados com os desistentes, considerando todos como repetentes, além de confundir os alunos desistentes com os evadidos: “...quem processa e analisa essa informação adicional contabiliza com frequência, como ausentes (evasão escolar), alunos que na realidade são repetentes” (TORRES, 2000, p. 11).

A autora destaca que há uma espécie de duplicidade de critérios utilizados no Brasil, com o uso de duas metodologias diferentes para estimar o fluxo de alunos e que por causa dessa situação, os dados referentes à repetência ou número de alunos retidos pelo sistema estaria sendo subestimado, enquanto as taxas de evasão seriam superestimadas.

Após análise feita nos documentos arquivados na escola e a identificação dos alunos que seriam foco da pesquisa, concluiu-se que a maior parte dos alunos considerados evadidos pelos dados escolares, na realidade, não se tratavam de evadidos, mas deveriam ser incluídos no conceito de retidos, pois um grande percentual deles havia desistido no ano anterior e voltado a esse matricular para estudar no ano seguinte. Portanto, realmente não eram evadidos.

Quando falamos de fracasso escolar, uma expressão não muito difundida no meio escolar, estamos nos referindo a um baixo rendimento escolar dos alunos, com seguidas reprovações e ao abandono prematuro dos estudos, que pode ser uma consequência dessas reprovações. Esse insucesso ou fracasso escolar pode ser considerado uma espécie de “tragédia anunciada” se forem consideradas determinadas condições existentes no sistema educacional brasileiro sobre aqueles conhecidos como os alunos em situação de risco⁵.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen (2019), na faixa etária de condenados até 29 anos, que representam 18% do total da população brasileira, e apresentam um total de 51,35% dos apenados no Brasil não concluíram o Ensino Fundamental, contra 14,98% de jovens que não concluíram o Ensino Médio, o que comprova a realidade observada de que quanto menor o grau de instrução, maior a proporção de jovens que são perdidos para o crime, especialmente para o tráfico de drogas, provavelmente, em virtude de reprovação e evasão no seu período escolar.

Pelo relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (1998), uma das Agências da Organização das Nações Unidas - ONU, o fracasso escolar abrange desde os alunos com baixo rendimento, que não conseguem alcançar um nível mínimo de conhecimento durante sua escolarização,

⁵ Consideramos neste trabalho que está em risco aquele indivíduo que ainda não enveredou para o mundo da marginalidade, mas que tem grandes chances de se perder e abandonar os estudos. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100003&script=sci_arttext. Acesso em 14 jan 2014.

os que abandonam ou não terminam sua educação para obter o título de conclusão, bem como ainda, os casos de adultos que sofrem as consequências sociais e profissionais de uma preparação inadequada e ineficiente, que incluiria os analfabetos funcionais nesse conceito.

O estado da arte sobre o fracasso escolar nos indica que, pelos estudos já realizados sobre seus fatores ou aspectos que provocam esse fenômeno, podem ser divididos em quatro eixos ou vertentes, conforme Angelucci et al (2004) “revelaram-se vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; problema meramente técnico; questão institucional; questão fundamentalmente política” (ANGELUCCI et al, 2004, p.51).

Consideramos que todos esses fatores se conjugam para contribuir no resultado negativo que conduz ao denominado fracasso escolar, porém, há que se considerar como sendo mais pesados e decisivos os aspectos referentes às questões institucional e política, pois estes compõem o sistema político-sócio-econômico vigente, sendo fruto de uma ideologia e da metodologia educacional existente no país desde os tempos coloniais.

Entendemos que esse efeito resulta especialmente da questão institucional, pelo modo como o planejamento é efetuado e aplicado, além das avaliações utilizadas pelas instituições educacionais, pois as escolas foram criadas e programadas para contribuir na manutenção da ordem vigorante, o que se comprova pela implantação de algumas políticas públicas atuais, onde tudo vem pronto e cabe aos professores apenas executar o que é decidido pelos agentes políticos, com ideias vindas inclusive de fora do país e muitas vezes, sendo até alheias à nossa realidade educacional.

Segundo Marchesi e Pérez (2004), a OCDE já desenvolveu projetos relacionados ao combate do fracasso escolar, na tentativa de dimensionar a problemática entre seus membros, cujos estudos concluíram que: “A obtenção de um emprego estável com remuneração adequada parece requerer um nível de conhecimentos e habilidades correspondentes ao ensino médio” (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p 45). Considerando que o fenômeno denominado fracasso escolar, tem a amplitude do insucesso, pois não é apenas um problema educacional, mas que possui incalculáveis repercussões individuais e sociais.

Conforme eles dizem, o problema do fracasso escolar envolve uma série de níveis sociais, que estão diretamente relacionados como a sociedade, a família, o sistema educacional, as escolas, o ensino em sala de aula e a disposição dos alunos, e que, portanto, seus efeitos são da responsabilidade de todos os envolvidos no sistema educativo.

Para a sociedade em geral e a comunidade escolar, a retenção de alunos parece ser aceita como algo natural, um componente inerente e inevitável do processo de aprendizagem, porém, para os especialistas, estatísticos e economistas,

os índices de retenção, especialmente no Ensino Médio, são indicadores da ineficiência, da incapacidade do sistema educativo do país e do desperdício de recursos públicos que precisam ser reinvestidos anualmente.

A retenção e a evasão escolar podem ser interpretadas como uma negação ao direito à educação de qualidade para todos, embora isso esteja previsto na legislação de forma tão bem constituída e articulada entre a Constituição Federal – CF/88, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que são as principais normas e orientações desta área no Brasil, que visam assegurar o direito à educação para todos.

Conforme Gentili (2005), essa, por assim dizer “falta de êxito” na aprendizagem escolar, que representa uma negação da cidadania, leva à formação de um problema social de grandes extensões, embora se manifeste de forma individual, sugere-se que as causas do problema estão em outro lugar que não os indivíduos, mas são estes que mais as refletem do que as determinam.

Para Hadji (2012), o insucesso ou fracasso escolar é ainda mais grave, afetando toda a sociedade e deve ser percebido como um fracasso do sistema, pois pode contribuir para a reprodução de uma espécie de casta ou camada social, ampliando a desigualdade social. O fracasso que é o oposto do êxito, inclui a falta desse êxito em pelo menos três espaços: o escolar, o social e o pessoal, cujos planos estão sempre interligados.

Dessa maneira, um número significativo de indivíduos fica prejudicado: os alunos têm o prejuízo pelo tempo que desperdiçaram ficando retidos sem necessidade na escola; os pais, que se desiludem e passam a desconfiar da capacidade intelectual e produtiva de seus filhos; os professores, que até adoecem por se considerarem incapazes de lidar com as exigências dessa realidade; e, a sociedade, que desvaloriza e desacredita da escola pública como um serviço que deveria atender bem a todos, gerando-se um infundável jogo de poder entre os que podem e os que não podem pagar pela educação, que acaba se tornando uma mercadoria negociável pela tão desejada “qualidade ideal”.

Esse aspecto fica expresso bem claro no texto de Marchesi e Pérez (2004), onde eles declaram: “Os pais interpretam as baixas qualificações de seus filhos como um sinal de sua incapacidade para aprender. Dessa forma, a repetência reforça as piores expectativas dos pais em relação a seus filhos, seu futuro e sua própria condição familiar” (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p.39).

Apesar de não ser desejado, o fracasso ocorre e precisa do compromisso de todos os envolvidos no processo educacional para que seja superado e transformado em êxito para a maioria dos estudantes. Assim está expresso Rovira (2004): “Mas o fracasso não é um fenômeno humano não desejado. Em muitos casos, obedece a certas lógicas de exclusão que prejudicam algumas camadas sociais e

beneficiam outros grupos, inclusive nos casos em que ninguém parece ser o responsável pelos fatos” (ROVIRA, 2004, p. 84).

Em geral, os estudos apontam para diversos fatores como responsáveis pelo fracasso, como os aspectos sociais da desestruturação familiar, o desemprego, a desnutrição e a carência cultural, que são apresentados como pressupostos das diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes baixas e médias se desenvolvem, porém as pesquisas não apontam soluções para a manifestada falta de interesse pela escola e pelos estudos, nem para a desvalorização do conhecimento, que já é uma aspecto reconhecido culturalmente no país, conforme Patto (1999).

Esse é um problema muito sério, pois produz a **exclusão na escola**, conforme define Ferraro (2004), os alunos estão na escola, mas não progridem, permanecem no mesmo nível, o que não pode ser considerado normal, pois atinge um grande número de estudantes que não consegue avançar nos estudos e fica repetindo o ano letivo até acabar abandonando os estudos. Esse fato provoca marcas e traumas nos aspectos psicológicos e sociais dos alunos, que já foram focos de vários estudos, especialmente na área da Psicologia.

Contudo, há outro fator importantíssimo e indispensável a ser considerado, que é o desperdício dos recursos públicos aplicados⁶, e reaplicados anualmente numa mesma escola, sem se obter resultados positivos para garantir o avanço de um número significativo de estudantes, em especial, neste nível da educação básica, o 1º ano do Ensino Médio. Em 2013, pelos dados do censo escolar, a taxa de reprovação total desse nível de ensino no Brasil foi de 12,8%, superando a quantidade de mais de novecentos e quinze mil alunos.

Uma possível conclusão ou hipótese sobre esses resultados verificados pode ser que uma exclusão, em índices superiores a esse, signifique o fracasso da escola pública pesquisada enquanto instituição, pois neste caso, ela não consegue ser eficiente para desempenhar a função básica de ensinar a maioria de seus alunos dentro do sistema capitalista vigente, reproduzindo a desigualdade social existente no município, no país e no mundo.

Sabemos que é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, constroem suas consciências, viabilizam a convivência, transformam a natureza construindo a

⁶ O Custo valor-aluno por ano no Ensino Médio, segundo dados do MEC, no ano de 2019 foi de R\$ 3.238,52, que multiplicado pelo total de alunos retidos (420 estudantes ao final de 2012), apenas nesta escola, equivale a um total de R\$ 1.360.178,40 em valores atualizados, de recursos investidos, aplicados, não aproveitados e que precisaram ser aplicados novamente. Dados da Portaria Interministerial 07, de 28/12/2018, disponíveis em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/dol-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698#:~:text=O%20valor%20anual%20m%C3%ADnimo%20nacional,para%20o%20exerc%C3%ADcio%20de%202019. Acesso em 28 Jul 2020.

sociedade e fazendo sua história, portanto, busca-se aprimorar os estudos e relacioná-los com essa área, sendo capacitados através da educação.

Mais recentemente, entende-se o contexto do fracasso na escola como a conjugação de diversos fatores, conforme diz Giúdice, (2009):

“É difícil de ser definido e compreendido por se tratar de um fenômeno que não é natural, mas resultado das condições de interação entre a proposta de ensino, a assimilação do aprendizado por parte dos alunos, os modelos ou métodos de ensino e de avaliação, além do contexto escolar e familiar” (GIÚDICE, 2009, p. 2).

Conforme Vieira (2009), a educação é o único meio de uma pessoa buscar a superação das suas limitações. Para alunos carentes, mais do que para quaisquer outras, a escola tem que ser eficiente na efetivação de uma aprendizagem com qualidade. Para tanto, é preciso que professores repensem o seu fazer pedagógico, planejando sua ação a partir da realidade em que atuam, além de atuar de forma alinhada e coerente entre o planejamento efetuado, a metodologia escolhida e o instrumento de avaliação adotado.

É fundamental que, principalmente o aluno da periferia, que já sofre discriminação e marginalização social pela própria condição socioeconômica, encontre, na escola, os meios de superação. Logo, deverá apropriar-se da melhor forma e da maior quantidade possível de recursos e saberes para construir o seu conhecimento bem fundamentado, desenvolver habilidades e adquirir competências que serão suas ferramentas básicas para superar as limitações que a vida lhe impõe. Essa deve ser a função essencial, específica da escola.

O funcionamento de uma escola e sua qualidade educacional depende essencialmente da atuação dos gestores escolares, que na maioria das unidades, compõem-se de uma equipe de gestão, sendo os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição. Do trabalho dessa equipe é que resulta a formação do ambiente escolar, que deve ser estimulador do desenvolvimento, da construção do conhecimento e de uma aprendizagem orientada para a cidadania responsável e conveniente a todos.

É isso que Lück (2009) nos diz: “Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos” (LÜCK, 2009, p.69).

Para ela, gestão escolar é o ato de conduzir a dinâmica cultural da escola, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político e pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para a construção de um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e autocontrole.

Saviani (1980), no mesmo sentido diz: “A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global”

(SAVIANI, 1980, p. 120), pois segundo ele, a educação se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a formação humana de cidadãos. Ela tem como princípios, aqueles que a gestão democrática deve assegurar serem cumpridos – uma educação comprometida com a sapiência de viver junto respeitando as diferenças, com a construção de um mundo mais humano e justo para todos que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.

Metodologia

A metodologia utilizou diferentes fontes para coleta de dados, buscando associar aspectos quantitativos e qualitativos, visando fazer a coleta e análise de dados numéricos e estatísticos num primeiro momento, depois realizar a observação e análise de aspectos concretos, através dos instrumentos de pesquisa aplicados, na tentativa de se compreender, de forma mais profunda, as causas e motivos geradores do fenômeno do insucesso ou fracasso escolar no contexto dessa escola.

A pesquisa foi definida como “teórico-empírica”, porque as informações foram levantadas em campo, através de dados documentais e das respostas dos instrumentos aplicados, integrando-se os dados recolhidos e comparando-os com a pesquisa bibliográfica em estudo.

A metodologia adotada teve o objetivo de analisar as categorias existentes dentro do conceito de retenção, para descrever o perfil dos alunos nessas condições e interpretar o conteúdo dos instrumentos respondidos pelos investigados, buscando entender quais são os principais focos de estrangulamento no processo desenvolvido pela escola e que geravam os dados de altos índices de alunos que ficavam retidos anualmente na escola.

Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários, devidamente validados, assim definidos por Gil (2011) como um conjunto de questões que são submetidas aos indivíduos pesquisados para responderem sobre seus conhecimentos, crenças, sentimentos, comportamentos, etc, relacionados a seu passado ou ao presente.

O autor entende que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal, garantir o anonimato, diminuir a participação e a interferência do pesquisador, e que por esses motivos, foi escolhido como instrumento principal para a pesquisa.

Pela análise dos dados, concluiu-se que a escola não era atrativa para os jovens, sinalizando que a instituição precisava rever suas metodologias, que não estavam contribuindo para a permanência dos estudantes no educandário, não significando que o aluno realmente evadia do sistema educacional, mas que ele escolhia outras unidades ou redes de ensino que, provavelmente, no seu ponto de vista seriam mais adequadas aos seus interesses.

A partir dos resultados da pesquisa realizada foi possível definir várias ações que precisavam e poderiam ser adotadas para garantir uma mudança de resultados, especialmente, as que visavam modificar e alinhar o planejamento, a metodologia e os instrumentos de avaliação, pois conforme Bueno e Torres (2014): “Nenhuma solução adotada será eficiente, caso seja mantido o mesmo sistema escolar: os mesmos objetivos de aprendizagem, o mesmo currículo, os mesmos métodos de ensino e os mesmos critérios de avaliação e de aprovação”. (BUENO e TORRES, 2014).

Para essas autoras, a reprovação de um aluno é uma decisão do professor que pode ser definida com base em critérios muito variados, às vezes até subjetivos, cujos instrumentos utilizados na avaliação podem ser arcaicos e autoritários, dependendo do tipo de questão e do modo como são aplicados, e que não servem mais, requerendo uma revisão dos instrumentos de avaliação dos alunos para enfrentar tanto o problema da aprendizagem quanto da reprovação.

Pelos estudos e entrevistas realizados foi verificado que, entre as principais causas apontadas para a repetência escolar, estavam presentes a ênfase excessiva dada às provas baseadas na memorização e a falta de interesse (motivação) e de assiduidade dos alunos, conjugados com metodologias, recursos e estratégias ineficientes ou inadequadas.

Foi proposto um plano de ação a ser executado pela equipe gestora, com ênfase no setor de coordenação pedagógica e de orientação educacional, que foi desenvolvido com a finalidade de efetuar ações que visaram atender aos indicadores apontados na pesquisa, pelo grupo de alunos retidos e pelos professores, com objetivo principal de incentivar e construir hábitos de estudo, além de obter maior interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola.

Foram realizadas atividades básicas com os alunos alvo da pesquisa, destacando-se rodas de conversa, sessões de cinema, oficinas pedagógicas e sessões de estudo com monitoria. Em relação aos professores, foram oportunizadas reuniões de planejamento, sessões de estudos, formações sobre estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, destacando-se a contextualização e a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento e os componentes curriculares.

Considerações Finais

O estudo bibliográfico e a pesquisa de campo realizados teve por objetivo analisar as possíveis causas do abandono, insucesso ou fracasso escolar numa escola da região da Campanha Gaúcha, com a finalidade de entender suas causas e sugerir ações que pudessem amenizar ou reduzir esse problema.

A concepção semântica do termo reprovação está associada à ideia de rejeição, de condenação, de incapacidade de obter êxito, em uma abordagem complexa e muito maléfica, que nega o direito universal da educação e o ideal de

sucesso para um grande número de alunos, levando muitos deles ao que poderia ser chamado de insucesso ou fracasso escolar, o que angustia a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos possibilitaram repensar as ações rotineiras implantadas até o momento, deixando claro que era necessário tomar a iniciativa e fazer mudanças para reduzir os índices de retenção na escola.

As ações de revisão das metodologias utilizadas pelos professores, dos instrumentos de avaliação e as oficinas de estudos como reforço pedagógico, além de um acompanhamento da vida escolar dos educandos devem ter sido os aspectos decisivos para diminuir os índices de retenção dos alunos, na busca de melhorar cada vez mais o nível da educação pública em prol de uma educação de qualidade que atinja a todos os educandos.

A proposta de intervenção efetivada junto aos alunos e professores trouxe possibilidades para que a escola cumpra uma educação sistemática e eficiente que, com certeza, todo profissional do magistério deseja: uma educação que dê conta de formar um aluno capaz de aplicar seu conhecimento no seu cotidiano social, tornando-se verdadeiro cidadão, preparado para continuar os estudos com autonomia e assumir o controle de sua vida.

As pretensões iniciais da intervenção planejada eram ambiciosas, porém difíceis de serem atingidas, visto que dependiam de uma mudança significativa nas diversas práticas adotadas na escola e incluindo praticamente todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Mesmo assim, no ano seguinte ao desenvolvimento das ações do projeto de intervenção, foi possível constatar uma melhoria nos índices de aprovação das turmas de primeiro ano, que em 2012 havia sido de 45,2% dos alunos, em 2013 passou para 47,4%, e depois para 50,6% e 65,6%, respectivamente, nos anos seguintes de 2014 e 2015.

A melhoria nos índices de aprovação dos alunos das turmas de segundos e terceiros anos também alcançaram percentuais melhores nos anos seguintes à intervenção realizada, cujo índice geral de aprovação era de 58,3% em 2012 e chegou a 75% em 2015, o que significa que foram bastante positivos, o estudo e a intervenção, pois todos foram beneficiados com a redução dos índices de retenção geral desta escola.

A partir desses resultados, é possível afirmar que as causas do insucesso ou fracasso escolar, pelo menos em parte, estão relacionadas com o planejamento, a metodologia e os instrumentos de avaliação utilizados pela escola e, também, que esses aspectos podem ser modificados e influenciados por ações desenvolvidas pela equipe gestora, através de estratégias e suporte oportunizadas aos alunos e professores.

Referências

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo: Educação e Pesquisa, V.30, n.1, 2004.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de Brasília, 1990.
- _____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar Anual. Brasília.
- _____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, Brasília, 1996.
- _____, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização – Ifopen Junho de 2017. Organização Marcos Vinícius Moura. Brasília/DF. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. 2019. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em 28/07/2020.
- BROPHY, J. G. Repetition, Paris/Brussel. The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE). PDF. 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>. Acesso em 14 Jul. 2013.
- BUENO, Carmem M.S. e TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: Revista Educativa, 6ª Ed. 2014.
- CONBOY, J. et al. Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados de PISA. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), Sucesso escolar: Da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar. Lisboa: Mundos Sociais. 2013.
- FERRARO, A. R. In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GENTILI, P. Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação, Petrópolis: Vozes, 2005.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.
- GIÚDICE, M. del. Tradução de Carla Jimenez, 2009. E-mail de contato: mdelgiudice@caece.edu.ar. Disponível em: <http://filosofarpreciso.blogspot.com.br/2009/05/quem-fracassa-com-o-fracasso-escolar.html>. Acesso em 12 Ago. 2013.
- HADJI, C. A Avaliação e o Fracasso Escolar. Revista Nova Escola, Gestão da Aprendizagem. p. 1-2, Janeiro de 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/relacao-sentidos-operacao-aritmetica-664626.shtml?page=0>. Acesso em 03 Ago. 2013.
- LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. PDF. Disponível em: http://www.fundacaoalemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 26 fev. 2014.

MARCHESI e PÉREZ In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, V. H. Reprovação escolar: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PORTILHO, G. Entenda as Taxas de Transição Escolar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>. Acesso em 08 de jun. 2012.

ROVIRA, J. M. P. In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, p. 84, 2004.

SAVIANI, D. Sobre a Concepção de Politécnica. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: falha do aluno ou do sistema? In: Revista Pátio. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, Ano 3, nº 11, p. 9-14, Nov. 99/jan.2000.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, M. A. Franjas Educacionais: um estudo acerca das concepções docentes dos projetos desenvolvidos em uma rede de conhecimento. 266 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, PUC/RS. Porto Alegre. 2009.

POSSÍVEIS PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Aldemar Balbino da Costa¹

Cléber Lopes²

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza³

Contextualizando

Olhar a Educação a Distância (EaD) e suas interações com a Psicologia da Educação é o objetivo desse capítulo. O estudo teve suporte em livros e artigos científicos publicados nos últimos três anos (2018-2020), com algumas exceções que foram importantes a serem realizadas.

Nesses materiais obtidos, percebeu-se a evidente alternância e interação de modelos de salas de aula para a promoção do ensino-aprendizagem, alternância de espaços físicos para além do espaço escolar, impactados com a realidade pela qual a humanidade atravessa.

Os modelos de sala de aula, agora, podem ser também virtuais e podem contar com momentos síncronos ou assíncronos, possibilitando uma expansão das perspectivas da prática pedagógica. Destaca-se, ainda, a relevância para o docente da compreensão do que é a Educação a Distância e o seu uso de modo planejado.

Conclui-se que pode ser da Psicologia da Educação uma das tarefas, a de tornar menos traumática o processo que envolve essas transformações. Para tanto, é preciso uma elaboração dos saberes da Psicologia da Educação e, desta forma, ocorrer uma interação em perspectiva com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela UFPR, Psicólogo, Professor, Tradutor e Intérprete de Libras e Guia-intérprete. Especialista em: Psicologia Clínica Junguiana, Educação Especial com ênfase em Libras e Ciências Neurológicas, deficiências Múltiplas e Surdocegueira. Habilitação em Magistério Superior, Bacharel em Psicologia pela PUC-PR. Contato: aldemarde@gmail.com

² Mestrando em Educação na UFPR, Especialista em EaD e Licenciado em História. Contato: professordehistoriacléber@gmail.com

³ Licenciado em - Português e Literaturas da Língua Portuguesa ULBRA, Especialista em Letras - Português e Literatura pela FAVENI. Graduando em Licenciatura em Informática Educacional - UFOPA 2018. Contato: tassayandrosouza4193@gmail.com

Uma observação sobre o cenário

Poucos discordam que o modelo da escola (seu espaço, tempo, currículo, docência), dita moderna, está esgotado e, é urgente que a instituição passe a refletir e dialogar de forma mais próxima com a sociedade contemporânea do século 21. (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 36). Poucos discordam que precisamos de uma escola contemporânea, com bases diferentes desta que possuímos hoje, em diversos aspectos. Também, poucos discordam que precisamos de uma escola brasileira e, para brasileiros do século 21.

Percebe-se a necessidade de uma escola centrada na aprendizagem e não no ensino. Que necessitamos de uma escola para a vida, que ajude a solucionar problemas, encontrar ou criar soluções, levantar perguntas, encontrar respostas, organizar, planejar, definir as melhores estratégias para resolver uma situação (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 107).

A crise gerada pela pandemia, segundo Nóvoa (2020), mostrou que essa metamorfose da escola é urgente e inadiável. Um aspecto positivo — nada desprezível, que poderá trazer um ar renovador para a educação formal — está na autonomia que se configura nas práticas sociais via redes digitais.

Desde seus primórdios, a internet se caracterizou pela liberdade criativa ao aliar o livre acesso às informações, conteúdos e softwares ao desejo inovador do ser humano. Estabelecer conexões, produzir e fazer circular novos conteúdos, colaborar e reinventar modos de ser e de fazer se tornaram características marcantes da vida em rede. (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 36).

É fato que estamos diante de questões complexas e de difícil solução, algumas delas nada novas, e que têm caracterizado o quadro de fragilidades da educação escolar e universitária no Brasil e as desiguais relações de nossa sociedade com as tecnologias digitais.

A interrupção das aulas presenciais potencializou múltiplas iniciativas a fim de manter as atividades de ensino e de aprendizagem escolares de forma remota, contando para isso, com o esforço dedicado de professores, educandos e pais, que buscavam cultivar novas conexões, com fins pedagógicos, e promover aprendizagens pelo uso das tecnologias digitais de comunicação (telefones celulares, computadores e a internet). (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 31).

Essas práticas afloraram, porém, com a errônea denominação de Educação a Distância (EaD), sugerindo uma similaridade com um modelo educacional consolidado durante décadas e, que possui diversas particularidades, muitas delas ausentes das ações que se constituem no conturbado contexto da inesperada pandemia e do imperativo isolamento social.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional com métodos e instrumentos próprios, que apontam para uma metodologia de ensino-

aprendizagem que ultrapassa as raia físicas. Com a EaD, dilata-se o alcance de conteúdos, de espaços e de pessoas que poderiam ter seu acesso barrado em razão de limites de ordens diversas. Ela tem se reinventado com intensidade ao longo dos anos (RUMBLE, 2000).

Por conseguinte, as práticas implementadas durante a pandemia devem ser denominadas, preferencialmente, como atividades escolares remotas emergenciais, observando-se particularidades muito distintas das experiências de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

O erro de nomenclatura abrange crenças e práticas equivocadas que daí emergiram, gerando possível precarização do trabalho docente e dificuldades de aprendizagem para os(as) educandos(as), ainda que muitos possam ter vencido barreiras e experimentado outras formas de ensinar e aprender com as tecnologias digitais. (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 31-32).

Para Aretio (2020), desde o início, a EaD foi demonstrada com bases teóricas fracas. Esse problema foi ampliado com a integração nos processos educacionais de tecnologias avançadas. A partir desse momento, surgiu uma floresta semântica que emaranhava, cada vez mais, todo o referencial teórico dessa modalidade educacional.

A Psicologia da Educação em uma perspectiva de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem traz à luz o que uma EaD mal conduzida poderá reforçar, que é a posição hierarquizada do docente que se favorece do processo de educação centrada no aluno, proporcionando o que Veado (2017) chama de autoaprendizagem.

Martins e Zerbini (2014) destacam a carência de estudos sistematizados acerca da eficácia da EaD no processo de ensino-aprendizagem, o que revela um descompasso diante da expansão dessa modalidade nas instituições educacionais, sendo relevante esse olhar das possibilidades de interação entre a Psicologia da Educação e a EaD.

Mesmo entendendo que, neste momento atual, as atividades presenciais foram substituídas, emergencialmente, por aulas remotas, o modelo usado é diferente da EaD, na qual o conteúdo é, muitas vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com a mediação de tutores (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 46).

A EaD tem se apresentado, para inúmeras pessoas, como a possibilidade de transformação desejada. Nesta direção, ao longo dos séculos XX e XXI, as discussões sobre a Educação a Distância, mediante o desenvolvimento de teorias, que levam em conta a utilização das tecnologias de informação e comunicação como forma de criar as oportunidades de ensino e de aprendizagem, constitui-se como uma modalidade de ensino forte. (DIAS, 2021, p. 16).

No que tange aos aspectos jurídicos políticos, na atualidade, a modalidade de Ensino a distância, possui o reconhecimento do Ministério da Educação,

cujas expressões encontram-se no Artigo 80 da Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, envolvendo a graduação, pós-graduação e formação continuada, além de ser utilizada por docentes e estudantes em diversos espaços e tempos.

Porém, a necessidade do distanciamento social passou a requerer a substituição das atividades presenciais por atividades remotas, o que exigiu novas possibilidades didático-pedagógicas, com novas formas de interação através dos espaços e meios virtuais ou remotos, embora professores, gestores, técnicos e pais de educandos não tivessem a clareza de como trabalhar o Ensino a Distância com estudantes da Educação Básica. (DIAS, 2021, p. 16).

O pensar de modo complexo não se apresenta como algo fácil ou simples. Mas, trata-se de refutar as simplificações e a fragmentação da realidade, a fim de se diferir do paradigma tradicional, apoiado na separatividade, na fragmentação, na causalidade linear e numa suposta ordem.

Trata-se de criar novas formas de se relacionar, em uma dinâmica de compartilhamento de informações e conteúdos das atividades cotidianas que absorvem também, as suas experiências de estudo e escolarização (DIAS, 2021, p. 16-17).

A EaD implantada de forma improvisada e emergencial às aulas, antes presenciais, pode ser um equívoco, pois muitas escolas, especialmente as públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas, nem de AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com essa modalidade de ensino (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 46).

Para Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), se o professor tem papel fundamental na educação presencial, no Ensino Remoto, ao longo da pandemia, provavelmente tal constatação seria a mesma, desde que os professores tivessem familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de EaD. Caso contrário, na prática, o Ensino Remoto resultaria na manutenção ou ampliação das desigualdades entre as escolas públicas e privadas.

O impacto do uso da internet como ferramenta pedagógica sobre os docentes foi muito além de, simplesmente, aprender a usar a internet para lecionar, pois sem qualquer aviso prévio, os docentes, independentemente, de sua formação acadêmica, tempo de atuação, local onde atua, nível de ensino que leciona, opiniões pessoais ou especialização no assunto, passaram a mediar suas aulas por tecnologias digitais e suas estratégias de intervenção pedagógicas tiveram que ser reinventadas do dia para a noite.

Carraro e Andrade (2015), afirmam que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são capazes de promover formas de interação social entre os estudantes, o que corrobora com a formação de subjetividades e que a Psicologia da Educação considera ser importante para a formação do educando.

Entretanto, a urgência da adaptação sobrecarregou os sistemas de ensino, os gestores escolares e principalmente os docentes, que se viram tecnológica,

metodológica e emocionalmente despreparados para essa nova realidade, assim como, precisaram se tornar *designers* de trilhas pedagógicas digitais, independentemente de terem domínio de tecnologias educacionais ou não. (CONCEIÇÃO; PEREIRA; SOUZA, 2021, p. 100).

Aretio (2020) relata que o ensino remoto de emergência, implementado devido à situação derivada da Covid-19, foi um primeiro desafio para os professores, que o enfrentaram e resolveram com mais ou menos sucesso. Porém, nesse cenário, a avaliação da aprendizagem remota é um terreno inexplorado, o que acarreta incertezas, apreensões e dificuldades de realização, pois professores acostumados a uma prática avaliativa centrada nas provas, exames e testes escritos, tendem a transferir o que fazem para algo muito semelhante pela internet.

Vale salientar também que o modelo de Ensino Remoto, proposto durante a pandemia, além de emergencial, é de má qualidade, cujos preceitos importantes foram suprimidos. Este ensino não leva em consideração boa parcela do que a Psicologia da Educação enfatiza ser importante como por exemplo o planejamento de trilhas para a aprendizagem, que permite a participação dos educandos e o incentivo às metodologias ativas.

Contudo, não se deve ignorar o aumento da vulnerabilidade de milhares de educandos brasileiros, que por não terem acesso à internet e às tecnologias, não possuem como garantido o direito à educação pública e de qualidade (TORRES; COSTA, ALVES, 2020).

Enquanto a maioria dos(as) educandos(as) de escolas particulares do Brasil recebem atividades online em seus equipamentos, têm um local adequado e um clima até certo ponto tranquilo para realizar suas atividades, podendo contar com o apoio da família, quando necessário, educandos de escolas públicas não têm aulas, por razões óbvias.

Isso, no entanto, não significa que escolas públicas não tenham pensado na possibilidade de oferecer disciplinas online. Muitas delas pensaram, mas não havia condições para isso, uma vez que grande parte dos(as) educandos(as) e de professores não teria equipamentos para desenvolver as atividades e, em muitos casos, não teria condições psicológicas, nem ambiente propício para isso. (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 16).

E a obrigatoriedade da convivência prolongada de todos os membros da família, nesse espaço, fez com que este se transformasse, em muitos casos, em uma “arena” de conflitos familiares. O compartilhamento do espaço, a interação contínua e as necessidades diferentes de cada membro da família foram alguns dos fatores que exacerbaram problemas de relacionamento, que antes não eram tão evidentes.

As famílias dos docentes, na mesma proporção, não foram poupadas dos desdobramentos da pandemia e do distanciamento social. Os docentes, tanto

quanto os outros, perderam familiares, amigos e colegas de trabalho. Também, enfrentaram redução de poder aquisitivo e desemprego, deles ou de seus familiares. Da mesma forma, os docentes não ficaram imunes ao medo, à ansiedade e à angústia que a pandemia gerou na população em geral. (CONCEIÇÃO; PEREIRA; SOUZA, 2021, p. 102).

Assim, chegamos à necessidade de a escola oferecer também acompanhamento psicológico aos(as) educandos(as). O cuidado mental é muito importante e demanda muita atenção e avaliação. Distúrbios, traumas e dificuldades podem ser detectados na escola e encaminhados à especialistas, antes que causem muita dor e problemas aos(as) educandos(as) (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 109).

Silva (2020) adverte que o momento em estamos vivenciando exige que fiquemos atentos à gravidade da intensificação do trabalho docente tendo em vista que:

[...] presenciamos a angústia e a exaustão de professoras/es que precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas em um cenário, muitas vezes apocalíptico, e ainda: alimentar plataformas digitais, blogs, sites, grupos de aplicativos, canais de vídeos, elaborar tarefas e vídeo aulas, atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz – e ainda correm o risco de, quando o retorno ao que se tem chamado de “novo normal” ocorrer, terem que retomar todas essas atividades laborais e ainda garantir que o currículo seja plenamente trabalhado (SILVA, 2020, p. 73).

Bozkurt e Sharma (2020) destacam ainda, que nessas situações de crise, quando as pessoas estão sob trauma, estresse e pressão psicológica, devemos nos concentrar em ensinar como compartilhar, colaborar e apoiar e, os conteúdos, como já apontados anteriormente, não devem ser o foco principal, pois de acordo com os autores, quando as coisas voltarem ao normal, as pessoas não se lembrarão do conteúdo educacional empregado, mas sim, de como se sentiram, como cuidamos delas e como nos apoiamos.

Segundo Santos (2020) o ensino remoto tem deixado suas marcas na educação mostrando um lado bom e um ruim. O lado bom é permitir encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares e o ruim ocorre devido à repetição de modelos massivos que subutilizam as potencialidades das tecnologias no ensino, causando tédio, desânimo e exaustão física e mental, tanto dos professores como dos educandos.

Como pensar uma escola sem pensar o mundo? O que sabemos e aprendemos sobre as nossas próprias comunidades nativas (indígenas) na escola? Como pensar uma escola sem pensar no que existe fora dela? Como aprender, preso dentro da escola, sem experimentar outros lugares?

Nas escolas, aprendemos pouco sobre o Oriente, sobre os países africanos e até mesmo sobre a América do Sul. Aprendemos pouco sobre outros países e outras culturas não europeias.

Aprendemos, de forma insuficiente, sobre a nossa própria diversidade, a história de cada povo que compõe nosso país. A aprendizagem não se limita ao espaço escolar. Pelo contrário, aprendemos em diversos lugares e há muitos lugares, aos quais os(as) educandos(as) não iriam, sem a oportunidade dada pela escola. Precisamos abrir as portas da escola, mostrar aos(às) educandos(as) que eles(as) podem e devem ocupar e participar dos mais diversos espaços desse nosso mundo.

Considerações

O cenário, os conceitos são urgentes e descolados de suas reais concepções. Porém, o momento requer que se vá além do que está posto. Não é válido apenas questionar as más ações. O relevante é que alguma ação aconteça em benefício dos educandos, da educação.

Dentro dessa perspectiva, de que é preciso agir, não há como se refutar a importância das possíveis interações entre a Psicologia da Educação, ou ainda da Psicologia, como um todo, e a Educação a Distância ou a Educação, como um todo. Há que se trazer para a luz possibilidades de interação entre essas duas importantes áreas. A Psicologia e a Educação não devem ser tratadas, separadas, pela Psicologia da Educação e pela Educação a Distância.

Referências

- ARETIO, L. G. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 23, n. 1, p. 9-28, 2020. Disponível em: [http://revistas.uned.es/index.php/ried\(a\)rticle/view/25495](http://revistas.uned.es/index.php/ried(a)rticle/view/25495). Acesso em: 01 de març 2021.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Nº 9394/96. Brasília, 1996.
- CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- COSCARELLI, C. V. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020, cap. 10, p. 105 – 110.
- DIAS, K. A. (org.). Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.
- JACINTO, P. M. S.; REIS, A. L. P. P. (2020). Educação a Distância e ensino de Psicologia: impasses e possibilidades na perspectiva de psicólogas(os) e estudantes. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(1), 108-125. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/522>
- JUNQUEIRA, E. S. A. EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.
- LIMA, B. L. S.; STERING, S. M. S. A educação a distância e o protagonismo na relação ensino e aprendizagem a partir da realidade da Secretaria Municipal de Cuiabá-MT. In: DIAS, K. A. (org.). *Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas*. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.
- LOPES, J. F. Ensino remoto em tempos de pandemia: articulação entre os aspectos sócio-educacionais e a formação de professores. In: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D.(org.). *Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 271-282, set. 2014.

NÓVOA, A. Portugal e a Covid-19. Uma mensagem especial para o Devir. Facebook, 2020. Disponível em: Acesso em 02 de março 2020.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 28, n. 108, 2020.

PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D. (org.). Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

RODRIGUES, I. A N. O mundo muda, a avaliação muda Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

RUMBLE, G. A tecnologia da Educação a distância em cenários do terceiro mundo. In: PRETI, O. (org.). Educação a distância: Construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Ciberultura, 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 25, n. 1, 2020.

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES, L. R. G. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. Scientific Electronic Library, v. 1, n.1, 2020.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. S. Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

VEADO, P. M. Limites e possibilidades para implementação da modalidade EAD na Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Clézio dos Santos¹

Inovação, neste trabalho, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de geografia e entendida como ruptura paradigmática (BOA-VENTURA SANTOS, 1979), atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela Ciência Moderna entre senso comum e conhecimento científico; objetivo/subjetivo; corpo/mente; cognição/afetividade.

A inovação pedagógica na formação de professores é um tema atual, que instiga ao debate, visto que a universidade é pressionada, na atualidade, a implementar mudanças que, muitas vezes, a serviço de uma lógica mercadológica, ocorrem sem a participação efetiva e a compreensão dos sujeitos que vão implementá-la, por essa razão necessita ser trabalhada nas instituições de ensino superior, sobretudo no campo da formação docente.

O objetivo geral do texto é analisar e refletir a inovação pedagógica por meio das práticas docentes dos professores de geografia em formação na Baixada Fluminense.

O texto tem como base o projeto aprovado no edital n.º 210.148/2018 – *Programa Apoio às Instituições de Ensino e Pesquisa Sediadas no Estado do RJ- 2018 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ denominado A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade.*

A equipe do projeto foi composta pelo professor Clézio dos Santos (coordenador), pelas professoras Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz, alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em Pedagogia e da linha 2 Território, Ambiente e Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO). Todos pesquisadores do Grupo de Estudos

¹ Professor Associado I de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ), pesquisador CNPq Universal, Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ). cleziogeo@yahoo.com.br.

Integrados em Ambiente: Educação e Geografia (GEIA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), e do Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE). Essas instituições são todas ligadas ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu. Na figura 01, temos as instituições parceiras.

Figura 01. Instituições parceiras do projeto a Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade



Fonte: Autor, 2021.

A metodologia é de cunho qualitativo, articulada às representações sociais na perspectiva de Jodelet (1989) e Moscovici (2003). A pesquisa analisa o conceito de inovação e prática docente, tendo como aporte teórico os seguintes autores: Cavalcanti (2005), Carbonell (2002), Cunha (2009), Gatti (2006), Libedinsky (2001), Louis (2009), Lucarelli (2007), Ponstuschka, Paganelli e Cacete (2009), Masetto (2012) e Santos (2021).

O projeto inicial pretendia organizar e realizar oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense no Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE/IM/UFRRJ) e nas escolas públicas no ano de 2020, porém neste ano fomos acometidos pela Pandemia do Covid-19, o que nos fez reorganizar a proposta e passamos a organizar *lives* direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense e de outras locais.

A inovação pedagógica por meio das práticas docentes dos professores

Para compreendermos os sentidos de inovação pedagógica, por meio das práticas docentes dos professores de geografia em formação na Baixada Fluminense, sujeitos da pesquisa, estabelecemos articulações com o estudo das representações sociais, visto que estas têm relações estreitas com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social, além da sua influência na orientação das

práticas sociais, como advoga Alves Mazzotti (2008). Esses sujeitos foram convocados a exprimir o sentido que dão à sua experiência em sala de aula, isto é, como interpretam essa realidade no que diz respeito à inovação.

As questões educacionais devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. Destarte, as mudanças em curso na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho e nas relações sociais, com a introdução de novas tecnologias, passam a exigir a formação e atuação de um outro trabalhador, mais flexível, competente e polivalente. Esse desafio de fato veio a tona no período da Pandemia do Covid-19, os docentes se imersos as tecnologias sejam elas novas e as não tão novas, porém pouco e nada usuais para os professores.

Do ponto de vista de Libâneo et al. (2005), o atual momento histórico demanda um processo de formação docente e discente mais condizente e afinado com o contexto do processo produtivo, o que requer novas habilidades cognitivas e operativas, pensamento autônomo, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa, capacitação tecnológica, responsabilidade e flexibilidade para analisar o conhecimento, confrontá-lo e aplicá-lo de acordo com as necessidades apresentadas pelo contexto.

Tedesco (2006) também aponta a necessidade de desenvolvimento de tais habilidades, e enfatiza que a democratização do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento das capacidades de produzi-lo é fundamental para a coesão social. Mas, como bem observa, também há a necessidade de se assumir uma educação substancialmente diferente da tradicional, do ponto de vista de suas modalidades de gestão e de seus conteúdos (TEDESCO, 2006, p.33).

O papel da universidade, enquanto instituição responsável por produzir e distribuir conhecimentos deve ser analisado, portanto, no marco dessas transformações da sociedade atual. Como bem aponta Gatti (2006, p. 20):

Os processos educacionais constroem-se neste contexto. O contexto onde isso se põe, hoje (construção do conhecimento educacional), está em ebulição, em situações de transitoriedade onde, entre outros aspectos, o fugaz, a moda, o passageiro assume papel determinante pelo sistema de consumo e pelo sistema midiático, onde a tragédia humana é tomada como filme ou como história que se conta e se esvai.

Como responsável pelo avanço do conhecimento em todos os domínios, a universidade tem sido pressionada a inovar em vários âmbitos: administrativo, curricular, pedagógico.

O conceito de inovação, entretanto, está longe de ser partilhado pelos sujeitos dessa instituição, por ser um termo ambíguo, sujeito a múltiplas interpretações e determinantes, conforme adverte Farias (2006). Assim, inovar parece não ser uma tarefa fácil, visto que as decisões pedagógicas em todos os níveis da

educação, em particular no ensino superior, de forma consciente ou não, obedecem às regras das macroestruturas de poder, como asseveram Leite et al. (1999). Todavia, essa realidade comporta contradições. E, aproveitando as brechas deixadas pelo sistema, alguns professores têm realizado rupturas em sua prática pedagógica que impactam a aprendizagem dos estudantes do ensino superior. Quais são, portanto, os sentidos atribuídos à inovação por professores considerados pelos estudantes como detentores de práticas pedagógicas inovadoras?

Para responder a este questionamento, organizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como instrumentos de coleta e produção de dados uma enquête a estudantes do sétimo semestre de todos os cursos de graduação de uma universidade pública baiana, na qual eles identificaram professores que protagonizaram práticas consideradas inovadoras em sua formação. Convocamos os docentes nomeados pelos

Da polissemia do termo à inovação pedagógica necessária

O termo inovação é polissêmico e muda de acordo com o tempo, os contextos socioculturais, as conjunturas econômicas e políticas. Esse vocábulo origina-se do latim *innovatio*, e é formado por três componentes léxicos: *in* – *nova* – *ção*. Refere-se a renovar, fazer de novo, mudar, introduzir alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência ou nas artes. etc.

Em sua formulação mais usual, inovação designa mudança, novidade, dinamismo, renovação (CARBONELL, 2002; HANNAN; SILVER, 2006; LIBEDINSKY, 2001). Neste trabalho, vamos nos focar na análise da inovação da prática pedagógica no ensino superior.

Nesse contexto, inovação pedagógica é considerada como desenvolvimento de propostas pedagógicas que são demarcadas pela novidade em sua constituição e execução; tem relações com a construção de uma gestão inovadora na educação e com um compromisso da sociedade e das instituições educativas em desenvolver naturalmente propostas educativas comprometidas com o processo de mudanças sociais, valorização dos sujeitos e de suas aprendizagens, o que exige investimentos em recursos humanos e materiais, além de ações sociais, no desenvolvimento de projetos educativos.

Inovação é definida como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002, p.19). Por sua vez, Braga, Genro e Leite (1997, p. 22) agregam a essa definição, a ideia de ruptura paradigmática: “Práticas que contenham em si mesmas o germen da ruptura com as lógicas que orientam os paradigmas da modernidade”.

Cunha e Lucarelli (2005) parecem concordar com esta perspectiva conceitual. Acrescentam as autoras que a inovação pedagógica implica ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, um fazer reflexivo que exige o desenvolvimento de propostas educativas demarcadas pela gestão participativa, a reconfiguração dos saberes nos espaços educativos, a reorganização da relação entre teoria e prática, a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação e o protagonismo. Perante este argumento, inovar não significa apenas introduzir as novas tecnologias na sala de aula, as quais provocam uma modificação parcial e generalizada da aula, pois a inovação é gerada a partir de um movimento de ruptura de um paradigma de ciência e educação estabelecido, o tradicional e hegemônico em nossa sociedade (CUNHA, 2001, 2009; HANNAN; SILVER, 2006).

Além desses aspectos já ressaltados, a inovação enquanto ruptura exige dos professores a luta contra um modelo político que impõe a homogeneização.

[...] uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção. (CUNHA, 2006, p. 18).

Em concordância com a perspectiva de inovação enquanto ruptura, Veiga e Castanho (2000, p. 163) sugerem o compromisso com a construção de um projeto coletivo, no qual se analise o contexto de sua realização, de modo que tanto as concepções como as estratégias de ensino priorizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de inovação deve ser considerada como necessidade eminente nos espaços educacionais, frente aos novos rumos da sociedade e da educação no século XXI, uma tarefa coletiva que passa pela revisão das práticas educativas e objetiva a valorização da formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades destes sujeitos com vistas às exigências da sociedade atual. Logo, a inovação pedagógica se implica com as novas configurações de sociedade e de aprendizagem de adolescentes e adultos.

Tratar de inovação pedagógica relaciona-se à dimensão emancipatória da educação, dentro de um movimento de transição paradigmática, rumo ao paradigma emergente da ciência, o qual se postula como alternativa para a produção de um conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento esse que se apresenta de forma constitutiva por ser ao mesmo tempo científico e social (SOUSA SANTOS, 2001).

Desse modo, a inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem.

Efetivamente, segundo Torres (2000), a constituição e valorização de estratégias docentes alternativas, inovadoras, são baseadas na criatividade, qualidade, competência e colaboração; volta-se para a dinamização de novos sentidos para a formação dos estudantes do século XXI.

Falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc. (TORRES, 2000, p. 10)

A ação colaborativa e reflexiva dos docentes é fundante para o desenvolvimento de processos de ensino comprometidos com a formação integral do estudante no contexto do ensino superior, emoldurados por uma perspectiva socio-cultural. A dinamização desses processos é possível, mas condicionado a investimentos em materiais e estratégias docentes e a uma política institucional de desenvolvimento profissional desses sujeitos.

A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense

O projeto A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade, propiciou trabalhar a Inovação Pedagógica como prática docente. Prática essa que pode ser disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar, trabalhar essas possibilidades no como formativo é um desafio, mas também uma necessidade.

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor de geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que este ocorra de maneira eficaz alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005, p 12) afirma que:

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em

formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como os

Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não vêem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o princípio dá aporte a compreensão do espaço geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tantos os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.326).

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento, através do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma geografia para a vida cotidiana. Ainda se encontram professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de uma aula mais atrativa e compreensível.

Além das práticas mais comuns realizadas pelo professor de geografia alguns tem buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente. Esses desafios são atrelados a estratégias formativas de forma remota como as lives.

As lives como recurso formativo inovador

O projeto inicial pretendia organizar e realizar de oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense realizadas no Laboratório de Ensino Multidisciplinar do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e nas escolas públicas no ano de 2020. Essas oficinas seriam realizadas em eventos já organizados pelo curso de graduação em Geografia do IM/UFRRJ destacando a Semana Acadêmica de Geografia, a Semana de Integração e os Ciclos de Oficinas de ensino, pesquisa e extensão. Esses eventos são realizados anualmente e os ciclos são realizados semestralmente, porém em 2020 fomos assinalados pela pandemia do Covid-19, o que nos fez reorganizar nossa proposta e oferecemos ciclos de palestras voltadas a formação inicial e continuadas de professores de geografia e em geral. Os ciclos foram denominados de Ciclo de Palestras sobre Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento.

No 1º ciclo foram organizadas 7 palestras, iniciadas a partir do dia 28/4. (toda terça, as 10 horas da manhã). As palestras foram cadastradas na plataforma da extensão da UFRRJ e projetadas no canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ. Tudo isso foi um grande desafio para nós, aprender a lidar com toda essa tecnologia que não fazia parte do nosso cotidiano, mas que era o recurso necessário para esse momento

O 2º ciclo trouxe novidades, entre elas a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), grupo de pesquisa parceiro do Curso de Geografia e Pedagogia, Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foram 5 palestras, com pesquisadores do Brasil, voltamos a salientar que esse momento que vivemos trouxe isso de bom, podemos dialogar com pesquisadores do Brasil e do mundo, algo que no mundo antigo, não teríamos condições de fazer. Esse pode ser um legado importante para o futuro, essa forma de dialogar e poder estar perto de pessoas que admiramos tanto e que as vezes a gente só conseguia contato nos eventos acadêmicos.

O 3º ciclo só consolida as nossas ações, ampliamos os debates e inserimos o formato de mesas, trazendo dois ou mais pesquisadores para o debate do dia. Foram mais 07 mesas organizadas.

No 4º ciclo, buscamos temáticas próximas ao que estávamos debatendo e a vontade dos participantes. Passamos a chamar também pesquisadores do Brasil, tentando buscar visões e vivências de diferentes partes (norte, sul, nordeste, sudeste e centro-oeste). Foram organizadas 05 mesas.

Fechando o ano, com o 5º ciclo, marcando a internacionalização do projeto com a participação de pesquisadores de outros países como a Argentina e Colômbia. Nesse ciclo foram organizadas 06 mesas.

Totalizamos em 2020 tivemos: 5 ciclos, 30 temas explorados, no formato de palestra ou mesa redonda, 51 palestrantes, 4 moderadores e centenas de participantes on-line de forma síncrona e outras centenas de forma assíncrona. Essas *lives* constituem-se num legado importante desse momento. Essa forma de dialogar e poder estar perto de pessoas, mesmo que longe, pessoas que admiramos tanto e que às vezes a gente só conseguia encontrar para dialogar nos eventos. Estamos aproximando as fronteiras e pessoas. Nosso evento tornou-se uma rotina importante... toda terça um encontro novo. Conhecemos vocês por nomes... alguns nos acompanhando desde o início.

Em 2021 seguimos com o 6º ciclo, com outras 3 palestras e mesas redondas com 4 palestrantes, também transmitidos pelo canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ. E com a proposta de outros ciclos organizados pelo Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG).

As atividades contam em média com 100 pessoas ao vivo, porém as visualizações posteriores são grandes, totalizando mais de 11.600 visualizações. algumas palestras com mais de 1.000 visualizações, temos mais de mil inscritos no canal do GEIA UFRRJ, são pessoas do Rio de Janeiro e de vários locais do Brasil e do mundo.

Apesar do destaque que as *lives* tiveram tanto no projeto, como para todo o ensino remoto no ano de 2020, temos que entender a inovação pedagógica para além das *lives*.

A inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação. (DIAS, 2013, p.7)

O autor, nos atenta que para pensar a pedagogia para a mudança na concepção e desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem emergentes, é uma questão cada vez mais premente, em particular, para a educação aberta e em rede na sociedade digital a qual nos enquadrámos, mesmo que não seja de forma homogênea.

Considerações finais

A pandemia da covid 19 revirou nosso mundo, as dinâmicas mudaram, o ensino se transformou, o distanciamento aumentou. Apesar de tudo de ruim que aconteceu no ano de 2020, conseguimos nos aproximar ainda mais através das tecnologias. Os ciclos de palestras em Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia passaram a ser transmitidos por plataformas online e serem disponibilizados no canal de Yo-tube GEIA UFRRJ, o que facilitou o diálogo com os que estão na formação inicial como alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFRRJ, bem como alunos de outros cursos e os que estão na formação continuada, como os professores de geografia da Baixada Fluminense e demais regiões brasileiras e em outros países.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento na sociedade digital, entendidos como o momento das *lives*, formam-se na teia de relações elaborada a partir dos processos de participação e partilha, cujo maior impacto se observa nas práticas de mediação cognitiva e social realizadas através das interações de aprendizagem colaborativa entre os membros da comunidade. Os membros, podemos identificar como sendo os palestrantes convidados, os moderadores e os participantes on-line.

Ganha destaque também, as modalidades emergentes da mediação como forma de e-moderação, tendo esta última um novo sentido para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidades de aprendizagem, nas formas da liderança partilhada e distribuída na atividade da comunidade e nas redes de conhecimento. O papel dos moderadores que nos ciclos e em cada atividades oscilou entre 3 e 4 moderadores, foram decisivos para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidade de aprendizado edificada por meio dos grupos de pesquisa envolvidos (GEIA e GEPEG) e acima de tudo o canal de divulgação no you-tube (GEIA UFRRJ).

As *lives*, permitiram entender a realidade e dinâmicas de diversos alunos e professores que participam dos ciclos no Brasil e ao redor do mundo. Foi muito interessante notar as particularidades, desafios e propostas que surgiram em palestras e mesas redondas. Esse intenso diálogo, contribuiu muito para constituir uma inovação pedagógica no campo formativo. Uma inovação levando em conta a concepção de Carbonell (2002), um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e acima de tudo práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos.

Referências

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDIERI, Elisabete. **O Conhecimento como construção singular e interpretação do mundo**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Bernardete Angelina Gatti.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações: conceitos e práticas**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de formação de Professores – RBF**. Vol. 1, n. 1, maio 2009, p. 110-128.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. **Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil**. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. **Anais: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**. Disponível em <www.saece.org.ar/docs/congresol/Lucarelli_por.doc>. Acesso em: 20 jul. 2014.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, 6 (2), 2013, 4-14 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, no.126, vol.35, set./dez. 2005. p. 595-608.

GATTI, Bernardete A. Questões Metodológicas e Práticas em Pesquisas em Educação. In: **Anais: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 18 Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006, p. 235-250.

HANNAN, Andrew; SILVER, Harold. **La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales**. Madrid: Narcea, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 31-61.

LEITE, Denise et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. p. 63-78. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1999

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBEDINSKY, Marta. **La innovación en la enseñanza**. Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

MASETTO, M. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes. In PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 323-335.

ROCHA, Genilton O. R. A trajetória da Disciplina de Geografia no currículo Escolar Brasileiro (1837-1942). Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1996.

SANTOS, Clézio. **A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade**. Relatório de pesquisa. Nova Iguaçu/Rio de Janeiro, IM/UFRJ/FAPERJ, 2021.

SANTOS, Clézio (Org.). **Da sala de aula ao estudo do meio: Alternativas para o ensino de Geografia**. Santo André, Agbook, 2011.

SANTOS, Clézio. O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrópoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, v.14, n.48, 2013, p.105-119.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? *Revista Brasileira de Educação*. Artigos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 2004), publicado em Jan/abr. 2005, n. 28, p. 164-173.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1979.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Revisitado. São Paulo: Cortez, 2001

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar na Sociedade do Conhecimento*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

TORRES, Vladimir. Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio. *Tecnologia Educacional*, v. 29, n. 150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, jul./dez., 2000.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANCHET, B.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

A EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO

Cloves Barbosa¹

Introdução

Este artigo procura apresentar uma análise do pensamento educacional de Theodor Adorno que se encontra disponível no livro “Educação e emancipação”. No conjunto de textos que compõem o livro, o autor apresenta os fundamentos filosóficos das concepções que ele mesmo desenvolve sobre a educação contextualizada na situação alemã após o fim da segunda guerra mundial, a concepção de ser humano, com os fundamentos filosóficos que acabam transparecendo na sua argumentação, e, que se vincula à proposta de emancipação humana.

O texto de Adorno revela a sua vinculação ao pensamento do filósofo do período do idealismo clássico alemão, que é o racionalista Immanuel Kant. Isto fica evidente na sua concepção liberal de mundo e de política, e, também, nos outros aspectos do seu pensamento e aparece no desenvolvimento da proposta de educação e de emancipação.

A hipótese deste trabalho é que, o pensamento de Adorno é tributário da filosofia de Kant e se insere nos limites da visão liberal de mundo.

Este trabalho é desenvolvido a partir de uma crítica textual que contextualiza o autor em sua época e no seu próprio país, e no mundo, como determinante real de sua vida, e na filosofia clássica alemã como determinante abstrata de seu pensamento.

Este trabalho está composto dos seguintes tópicos: 1) Os pressupostos sociais e filosóficos de Theodor Adorno; 2) A necessidade social e histórica da educação, e, 3) A educação e a emancipação.

¹ Doutor em Ciências Sociais (Política) pela PUC-SP. Membro do NEILS (Núcleo de Estudos da Ideologia e Lutas Sociais). Professor de Teoria Sociológica, Teoria Política e Epistemologia do curso de Ciências Sociais da Unifesspa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará): cloves@unifesspa.edu.br.

Os pressupostos sociais e filosóficos de theodor adorno

Os pressupostos sociais e políticos de Adorno

Adorno expressa que a democracia vinha aparecendo no meio social como um espectro resultante do que ele chama de uma sociedade alienada. “Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 2012a:36). O que Adorno produz nesta formulação é uma elaboração política do que o texto do jovem Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos” quando registrou que “a elevação do salário pressupõe o acúmulo do capital, e conduz a ele. Torna o produto do trabalho cada vez mais estanho (alheio) perante o trabalhador” (MARX, 2010:27).

A falta de vínculo entre a sociedade com o seu modo de produção e a forma de governo faz surgir o contexto (lugar teórico) apareça como um fantasma, por duas razões principais: a) A classe dominante quer se referir às classes dominadas como sendo provedora de bem-estar social, por meio de políticas de Estado com conteúdos assistenciais, e, talvez, distributivos, sem elevar as condições políticas, culturais e econômicas que resultariam num questionamento à chamada ordem social capitalista. Deste modo, trata-se, deste modo, de um mecanismo de legitimação de um tipo de dominação social e de exploração econômica; b) As classes dominadas, inclusive, a classe trabalhadora, vivenciando a democracia deformada, não a compreendem como um governo do povo, com o povo e pelo povo, cujo potencial em sociedades de classes é a da superação do estado de coisas (SAES, 1987:24, 33, e 83; e SAES, 1998:179).

Assim, a democracia não aparece como algo acabado e sócio politicamente estabelecido, mas sim, um conceito cujas formulações teóricas (abstratas) se refere a disputas e lutas eleitorais para consolidar e manter ou para estabelecer novos projetos sociais e seus respectivos interesses de frações presentes na sociedade. Evitar a democracia pode ser um meio de fazer com que o questionamento ao que está estabelecido apareça na agenda das discussões e das ações sociais, culturais e políticas.

Numa ordem social em que a democracia perde a sua potencialidade utópica, ela reduz a um conjunto de regras em que o jogo em que frações socioeconômicas entram em disputa se realiza sem questionar a situação política estabelecida e sem fazer desabrochar uma nova organização social do momento presente. Necesita-se, entretanto, evitar a repetição de um trauma que ainda se manifesta possível.

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitantemente ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas (ADORNO, 2012a: 48).

Adorno faz referência ao passado nazista de sua nação. Este é o passado a ser evitado. A via que ele propõe para isto transparece em suas formulações teóricas. É necessário realizar um esclarecimento do sujeito (sua autoconsciência; seu eu). Também dispor conhecimentos sobre truques de propaganda voltados às disposições psicológicas das pessoas. Evidente que ele se refere à propaganda nazista, cuja estratégia foi se vincular às predisposições psicológicas pessoais escondendo os conteúdos não populares do projeto político e econômico que estava em jogo.

Ainda mais, Adorno tem o eu e as pessoas como foco de atenção das ações que propõe como necessárias, e não foca a coletividade, nem a uma classe social específica. E termina: “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 2012a:49).

O posicionamento ideológico e político de Adorno o situa na defesa da chamada ordem mundial que resultou da Segunda Guerra Mundial. Esta ordem mundial que se difundiu sob o comando dos Estados Unidos da América do Norte (Oeste, Ocidente) e a sua contraposição ao chamado bloco comunista (Leste, Oriente).

Dizem que a liberdade precisa ser salva por encontrar-se ameaçada a partir do Leste, e não tenho ilusões quanto à regulamentação da consciência do lado de lá da fronteira. Mas às vezes me parece que a liberdade já se encontra abalada naqueles que formalmente ainda possuem, como se fosse hábitos intelectuais já se identificassem ao que é regressivo, ainda que não tenha sido prescrito; como se algo nas próprias pessoas esperasse por ser dispensado do peso da autonomia, cujo significado representa tudo o que alguma vez foi valorizado e considerado verdadeiro na Europa. Na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer, do mesmo modo como hoje, concreta e voluntariamente, a gente se curva ao existente (ADORNO, 2012b:71).

A bipolarização entre os blocos resultantes do último grande conflito mundial se tornou uma grande baliza que demarca campos de posições sociais e econômicas, de defesa de valores e ideologias, e de perspectivas políticas. Com relação ao aspecto econômico, a situação pós-guerra se manteve como antes, em razão da influência da nova nação imperialista mundial que tudo fez para manter a economia nos moldes capitalistas. Com relação ao exercício do poder político, a forma democrática liberal foi sustentada como a forma acabada em contraposição ao nazismo, que entendo como uma forma totalitária de Estado, do mesmo modo que o comunismo era concebido. Quanto a este contexto global, Adorno se situa numa posição que tanto procura evitar uma regressão – retorno à barbárie – quando evitar uma progressão – superação das condições capitalistas de vida.

Com relação a valores e ideologias, o frankfurtiano destaca a liberdade como um valor que está ameaçado, concretamente no Leste e potencialmente na

Alemanha e na Europa, com a chamada “regulamentação da consciência” do lado de lá (Leste) e da constatação de abalos “da consciência naqueles que ainda a possuem” (Oeste). A saída que aponta é baseada na filosofia de Kant. É este conteúdo filosófico que trataremos a seguir.

A formação intelectual e filosófica

Adorno sustenta a necessidade de inclusão de cada autor em uma postura filosófica como a forma de superar o senso comum - o que é louvável, pois, isto é fundamental para realizar uma postura crítica - e de se situar com maior eficiência no conjunto das produções teóricas, sem perder os acúmulos herdados da humanidade.

Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica (...). Se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela (ADORNO, 2012b:53 e 54-55).

É com este arcabouço teórico que Adorno embasa a qualificação de alguém como um ser intelectual. E, em seguida, ele mesmo declara a sua inserção numa das posturas filosóficas de grande influência no mundo configurado após a Segunda Guerra mundial. Ele busca os fundamentos para a sua reflexão nos filósofos que seguiram os pressupostos de Francis Bacon, cujos desdobramentos chegaram a Augusto Comte e outros seguidores. Ele mesmo afirma: “É difícil me convencer de que o *Essay concerning human understanding* (Ensaio sobre o entendimento humano) de Locke, que Kant considerava admirável, obra cuja leitura também para mim não constitui mero passatempo (ADORNO, 2012b:58. Grifos da fonte).

Do ponto de vista filosófico, o frankfurtianos em questão aqui é um racionalista que segue os pressupostos de Kant e se insere no idealismo deste filósofo clássico alemão. “Em seus trabalhos sente-se claramente o recuo de uma análise mais materialista e sociológica para uma ênfase crescente na estética” (FREIGAG, 2004:80). Enquanto um dos formuladores mais influentes do que veio a ser denominado de Escola de Frankfurt, que é um desdobramento do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, criado em 1923, Adorno é um eclético, assim como se a escola acabou caracterizando. “Adorno e Horkheimer ficaram presos, em metafísica e epistemologia, a determinados problemas que tinham mais um pé no passado do que no futuro próximo” (GIRALDELLI JÚNIOR, 2001:64). O recuo teórico, geralmente, acarreta um recuo social e político. Ele é um herdeiro do empirismo e se revela como um produtor intelectual liberal.

A necessidade social e histórica da educação

A situação alemã pós-guerra

Adorno delimita a sua postura teórica no contexto alemão após o fim da II Guerra Mundial. Neste contexto, torna-se necessário fazer um acerto com o passado alemão, para poder seguir um outro rumo.

O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça (...). O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 2012a:29).

O filósofo aponta a necessidade de superar o passado, mas, isto precisa ser feito de uma maneira que distinga os agentes que sustentaram e os que sofreram com aquela situação, que foi superada militarmente, mas, os seus efeitos culturais, sociais e políticos ainda precisam ser resolvidos. O envolvimento na sustentação dos acontecimentos que tiveram a Alemanha como foco principal do conflito necessitam de uma avaliação e definição da maneira como isto dever ser superado. Ele alega que “o nazismo sobrevive”. E, por isso, ainda é preciso atuar na superação, jurídica, e cultural deste conteúdo ainda presente no país, com a avaliação da culpa pelo envolvimento naqueles acontecimentos para constituir as bases de uma nova cultura e postura geral para os alemães. “É razoável supor que existe uma proporção entre o gesto de não-ter-sabido-de-nada e uma indiferença ao menos embrutecida e amedrontada” (ADORNO, 2012a:30).

Se a expressão “não-ter-sabido-de-nada” expressa uma indiferença com relação aos acontecimentos, ela revela uma atitude preocupante, pois, demonstra o propósito de não avaliar, nem rever a história, e ainda, sem nenhuma preocupação com a constituição de uma nova postura social. Para Adorno, ainda é necessário discutir todos estes acontecimentos e avalia-los para que sejam superados concretamente. “Esta mentalidade dos que nada querem ouvir a respeito deste assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica” (ADORNO, 2012a:32). Ele ressalta que esquecer e fazer de conta que nada aconteceu, não é uma postura correta, e, emancipatória, e, aponta os limites desta proposição.

O movimento alemão de resistência ao nazismo permaneceu sem uma base de massas, base que dificilmente seria gerada com a derrota como se fosse um toque de mágica. É razoável supor que a democracia tenha raízes mais profundas do após a Primeira Guerra Mundial: pela politização das massas e contrariamente à sua própria intenção, o nacional-socialismo anti-feudal e estritamente burguês num certo sentido até mesmo se adiantou à democracia. Tanto a casta dos “Junkers” como o movimento operário radical desapareceram; pela primeira vez,

produziu-se algo próximo a uma situação burguesa homogênea (ADORNO, 2012a:34).

Com relação à I Guerra Mundial, o autor sustenta corretamente, que ocorreu na Alemanha, a passagem de uma situação feudal para o predomínio liberal capitalista. Ele caracteriza este processo como sendo a superação de um período histórico com a manutenção de uma postura política tradicional e centralizadora que deixou o processo inconcluso com relação à democracia. É este, para o autor, o contexto para a nova edição de um conflito mundial tendo a Alemanha como foco, agora, numa situação marcada pela economia liberal. O final do conflito definiu o contexto mundial de modo mais claro e delimita as relações internacionais com os seus acordos e conflitos ideológicos e políticos objetivos, e, também, as conotações subjetivas para as pessoas situadas neste período histórico.

Quanto aos aspectos subjetivos, o filósofo alemão sustenta que “No referente ao lado subjetivo, ao lado psíquico das pessoas, o nazismo insuflou desmesuradamente o nacionalismo coletivo, ou para falar simplesmente: o orgulho nacional” (ADORNO, 2012a:39). Sustenta ainda que: “não há nenhuma dúvida que o ideal fascista atual se funde com o nacionalismo dos chamados países subdesenvolvidos, agora chamados países em desenvolvimento” (ADORNO, 2012a:41). O contexto capitalista proporciona tanto o surgimento de propostas reprodutoras deste sistema econômico, cultural e político numa sociedade, quanto o surgimento de propostas utópicas buscam superar o modo de produção capitalista. E, o nazismo é uma proposição e um conjunto de ações e conteúdos culturais e ideológicos reprodutores das sociedades liberais burguesas.

O mesmo filósofo continua as suas reflexões: “A própria ideia de nação, em que outrora se reuniu a unidade econômica dos interesses dos cidadãos livres e independentes face às barreiras territoriais do feudalismo, converteu-se ela mesma em obstáculo para o evidente potencial da sociedade em conjunto” (ADORNO, 2012a:42). Forças sociais conservadoras permanecem numa sociedade transformada, apesar do novo contexto com a predominância de uma nova forma de produção e de distribuição de bens materiais e imateriais. Um conflito que se mantém em diversos aspectos e níveis sobrevive proporcionando uma pluralidade cultural instável. Estes aspectos se tornaram influentes no mundo e na Alemanha após o fim da II Guerra Mundial. Isto delimita os alinhamentos e desalinhamentos mundiais das subjetividades e das objetividades na condução das nações. E, a vitória dos aliados acarretou algumas consequências para a Alemanha.

Tanto a casta dos “Junkers” como o movimento operário radical desapareceram; pela primeira vez produziu-se algo próximo a uma situação burguesa homogênea. Porém o atraso na introdução da democracia na Alemanha, que não coincidiu com o liberalismo econômico pleno, além do fato de ser pelas mãos dos vencedores que se acabaria introduzindo a democracia, dificilmente deixaria de afetar as relações desta com o povo (ADORNO, 2012a:34-35).

Assim, o filósofo ressalta um pressuposto básico para a via e a política alemã. As relações entre governantes e população do país ficaram distantes do chamado ideal democrático. Em outras palavras. O liberalismo econômico não se fez acompanhar do liberalismo político. Os procedimentos democráticos chegam como uma das imposições dos vencedores do primeiro e do segundo grande conflito mundial.

Quanto aos aspectos objetivos, o filósofo alemão se associa ao conjunto dos países capitalistas liderados pelos Estados Unidos da América do Norte (EUA).

A resistência frente ao Leste contém em si mesma uma dinâmica que revigora o que se passou na Alemanha. E não só ideologicamente, porque o discurso da luta contra o bolchevismo desde sempre serviu da fachada para aqueles que não são melhores adeptos da liberdade do que o próprio bolchevismo (ADORNO, 2012a:37).

A reflexão de Adorno quanto aos aspectos objetivos coloca a opção entre os dois grandes vencedores a guerra no cenário europeu (EUA e URSS) com um aspecto ideológico que o leva a optar pelos EUA. Ele sustenta a resistência com relação ao Leste (europeu, ou seja, à URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), que a mesma se insere numa dinâmica que revigora os eventos ocorridos na Alemanha. Deste modo, o filósofo não consegue superar os limites da chamada guerra fria. Ele argumenta a favor de sustentar uma contraposição ao Leste (URSS). O conflito ideológico que ele observa na Alemanha contém a concepção de liberdade contextualizada nos limites do liberalismo.

Quando Adorno observa aspectos mais incisivos em prol da liberdade no Leste, ele quer ressaltar que as posturas envoltas nestas preocupações na Alemanha são como uma fachada dos que usam a liberdade como discurso, porém, deixam a desejar mesmo diante do que o Leste apresenta. Com esta postura, o filósofo não consegue desenvolver uma utopia que aponte para uma sociedade pós-capitalista.

A tomada de partido na educação

Adorno aponta a necessidade de uma tomada de partido pelos professores diante da situação alemã resultante do conflito. Esta tomada de posição política tem a cultura como um dos pressupostos onde uma mentalidade popular precisa ser constituída para que esta não seja o sustentáculo de práticas como as que foram implementadas em Auschwitz. Isto não pode voltar a acontecer.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (ADORNO, 2012e:119).

A Auschwitz real e simbólica precisam estar presentes de algum modo nas preocupações educacionais. Evitar que eventos deste teor nunca mais venha a acontecer é uma preocupação central do processo de formação das pessoas na Alemanha. Se o progresso comporta a possibilidade de um regresso, o que fazer para evitar que a chamada civilização retorne à barbárie. Com isto, o conteúdo social, filosófico e político dos conteúdos e das maneiras de ensinar e de aprender se tornam uma questão fundamental para uma educação que se quer emancipatória, que é, por natureza, com vistas para o futuro social e humano por completo.

A necessidade de que sejam superadas condições passada é fundamental para que o passado não volte a dominar. E Adorno aponta que:

O fascismo e o horror que produziu se relacionam com o fato de que se relacionar com fato de que as antigas e consolidadas autoridades do império haviam ruído e se esfacelado, mas as pessoas ainda não se encontravam psicologicamente preparadas para a autodeterminação (...). Lembro-me que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada (ADORNO, 2012e:123 e 128).

É quando uma sociedade não consegue tratar de seus conflitos internos de maneira adequada, a reprodução do sistema, principalmente econômico e cultural em crise, se volte a algum modelo passado, em vez de avançar. O fascismo surgiu desta situação. Ele é decorrente do contexto do capitalismo. A tecnologia obtinha progressos extraordinários, mas, os seres humanos permaneciam envolvidos numa cultura social e política abaixo das exigências dos tempos vividos por eles mesmos.

A educação e a emancipação **Educação para quê?**

Adorno elabora uma questão que aponta para o que ele aponta como a educação precisa atuar. Educar é um ato humano, e, como tal, possui uma materialidade, uma forma, conta com instrumentos e possui uma finalidade. Este ato pedagógico precisa assumir uma postura social e política que tem o objetivo de transformar a realidade em que vivem, tanto os docentes, quanto os discentes.

Para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido fundamental, ou seja, que uma discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente a discussão dos diversos campos e veículos da educação (ADORNO, 2012f:139-140).

No texto acima, Adorno ressalta a preocupação com o vínculo entre dois dos elementos constitutivos do ato pedagógico. Os objetivos da educação acarretam uma preocupação com os veículos pelos quais a educação se efetiva. Embora pareça que o filósofo se restrinja aos meios usados para realizar os atos

pedagógicos, ele vai além disso. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2012f:143).

Depois de defender que a educação precisa de uma tomada de partido social e culturalmente, ele, defende que a educação seja não ideológica. Esta postura negativa com relação às ideologias faz com que ele se afaste de constatar a necessidade de assumir ou de elaborar uma utopia para questionar a sociedade.

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros (ADORNO, 2012f:141. Grifos da fonte).

A observação de que a sociedade é heteronômica seria o momento de apontar para uma sociedade diferente desta que está sendo submetida à análise. Deste modo, a educação fica restrita a certos aspectos da vida social. Por isso ele se prende a um paradoxo quanto a questão individual. “É preciso se opor ao anti-individualismo autoritário. Porém, por outro lado, está não é questão fácil. A educação para a individualidade não pode ser postulada” (ADORNO, 2012f:152). Com isso, a educação precisa se opor ao antiindividualismo autoritário, ou seja, o individualismo precisa ser preservado da destruição pelo processo educacional, e, ao mesmo tempo, não se deve postular uma educação para a individualidade.

O problema da educação que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...), mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo (...). Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2012g:155).

Adorno formula um objetivo que ele aponta como sendo fundamental para que seja obtido com os atos pedagógicos, que é o da superação da barbárie. Ele observa que esta barbárie a ser superada se encontra instalada no interior das sociedades civilizadas da atualidade. Estas sociedades contam com um grande progresso tecnológicos sem que todas as pessoas estejam à altura destes próprios meios disponíveis. Este desnível de domínio de tecnologias coloca uma parte das pessoas em atraso com relação às outras pessoas. E, este desnível se torna um potencial explosivo de atitudes violentas contra a própria civilização. Algo se torna necessário para garantir a sobrevivência da humanidade. Assim, desponta a relevância dos atos pedagógicos.

Na questão “O que é possível à educação?” Sempre nos defrontamos com o problema de até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação que, por sua vez, provocam indiretamente a barbárie (...). Suspeito que a barbárie

existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física (ADORNO, 2012g:156, 157, 158 e 159).

Este é o aspecto decisivo para a educação em Adorno. Isto fica mais evidente quando vemos o tópico seguinte deste trabalho. Aqui, ele ressalta a sociedade do ponto de vista da cultura de um modo que o faz herdeiro da teoria freudiana quando ao afirmar: “Sucedee, vezes, que um estado evolutivo ulterior e superior que foi abandonado não pode ser alcançado de novo, porém, os estados primitivos podem sempre ser reconstituídos; o anímico primitivo é absolutamente imperativo” (FREUD, 1972: 2108).

Este é o fundamento da sua reflexão para sustentar a possibilidade de uma regressão ao estado de barbárie que se manifesta no interior da chamada civilização. Para evitar o domínio da barbárie Adorno revela um aspecto fundamental de sua teoria educacional que aponta para a superação do individualismo na realização dos atos pedagógicos: “Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 2012g:161). Mas, esta postura ficou restrita ao contexto educacional, e, ele não conseguiu aventurar-se numa utopia que superasse a sociedade atual. Mas, quem executa os atos pedagógicos?

Quem educa quem, e como o faz?

Não resta dúvida de que Adorno expressa como objetivo da educação a realização de uma emancipação das pessoas envolvidas no conjunto dos atos pedagógicos. É notório que Adorno expressa como objetivo da educação a realização de uma emancipação das pessoas envolvidas no conjunto dos atos pedagógicos. Ele sustenta que é necessário ter atenção a um aspecto relevante que:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontra-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto inculpável menoridade (ADORNO, 2012f:141. Grifos da fonte).

A base kantiana reaparece em Adorno nesta argumentação, num momento em que ela comporta uma concepção de ser humano. Este é um dos aspectos fundamentais para o processo educacional. Voltaremos à sua concepção de ser humano e ao aspecto utópico que isto comporta (3.2). Aqui, é relevante fazer duas observações:

1) O filósofo expressa a sua oposição à heteronomia. Ele delimita o seu pensamento às condições e ao exercício dos atos pedagógicos, e, assim, a heteronomia é aplicada ao processo de ensino e de aprendizagem, porém, ele mesmo não desenvolveu uma concepção de educação que fosse um desdobramento deste elemento que poderia ser um ponto de partida inovador.

2) Seria o momento de questionar o relacionamento autoritário predominante entre docentes e discentes e relacionar este tipo de relação como sendo própria da sociedade atual. Mas, o filósofo se restringe à educação. Aqui, ele poderia definir a necessidade de que estas relações se constituíssem de modo democrático e dialogal, como Freire elaborou posteriormente, além de fazer com que a educação se constitua como um questionamento da sociedade onde ela mesma acontece, e sustentou que “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1987:52). Isto pressupõe a adoção de uma utopia que supere a sociedade atual.

A postura de Adorno permanece na contraposição entre barbárie e civilização. É este o tópico teórico de suas reflexões. É com esta inserção teórica que o filósofo pensa os agentes sociais diversos, e, entre eles, os que realizam atos pedagógicos: o grupo de docentes.

Pode-se perguntar por que o tabu arcaico, e a ambivalência arcaica foram transferidos justamente aos professores, em quanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles (...). Os juristas e os médicos não se subordinaram àquele tabu e são igualmente profissões intelectuais. Mas, estas constituem o que se chama hoje de profissões livres. Subordinam-se à disputa concorrencial; são providos de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio (ADORNO, 2012d:103).

As observações sobre a atuação docente a coloca subordinada a uma determinação cultural impressionante. Ele compara a situação dos professores com aquela em que os médicos e juristas se encontram. Para ele, os professores assimilaram “o tabu arcaico e a ambivalência”, enquanto outros profissionais, também intelectuais ficaram livres de tudo isto. Assim, os atos pedagógicos são exercidos por pessoas que estão em uma condição social, econômica e cultural superada pela sociedade. Os professores estão submetidos a uma hierarquia enquanto servidores públicos, enquanto médicos e juristas estão sujeitos à disputa concorrencial, estão situados de maneira melhor na sociedade com relação às oportunidades materiais. Eles são mais livres, contam com maior prestígio.

Algo distinto acontece com relação ao exercício do poder no exercício profissional docente com relação aos outros profissionais. Isto acontece em prejuízo para a imagem dos docentes. “O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado (...). Ainda que em termos bastante

brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco” (ADORNO, 2012d:58 e 107).

O que Adorno aponta é uma visão muito pejorativa dos docentes alemães. Esta visão sobre os docentes que ele aponta como sendo recorrente no período pós II Guerra é muito mais antigo. Esta visão social sobre os docentes tem como fundamento a maneira concretamente autoritária como eles mesmos exerciam as atividades educacionais. Isto demonstra que a preparação pedagógica das pessoas que assumiram a docência não correspondia às aspirações por uma sociedade diferente daquela em que viviam. Uma sociedade, com aspectos culturais, políticos e sociais autoritários favorece a execução de atos pedagógicos envoltos em autoritarismos.

Os docentes repetiam as práticas que assimilaram em seus momentos de formação profissional sem nenhum questionamento, tanto ao exercício de um poder autoritário, quanto as consequências que este tipo de postura acarreta para as pessoas e para a imagem social dos professores. Mas, a prática docente já fundamentava esta visão sobre os docentes a pelo menos vinte anos antes na Alemanha.

Em 1921, um professor da região suábica decidiu entregar ao público o balanço de sua carreira. Julgando que as cifras eram mais eloquentes do que a bela retórica pedagógica, ele achou que era mais simples apresentar um resumo de seus méritos por meio de estatísticas. Em trinta anos de profissão, administrara aos seus alunos 911.500 bengaladas, 124.000 chicotadas, 209.000 suspensões, 130.000 reguadas na pala das mãos, 10,200 socos na orelha, 223.700 bofetadas (RICHARD, 1988:163).

Este é o fundamento mais sério da heteronomia que Adorno aponta como uma das características da organização educacional, e não chega a avaliar que esta prática corresponde ao nível dos relacionamentos humanos na sociedade alemã (3.1). Uma educação com este perfil nunca será questionadora das condições sociais gerais em que as pessoas se encontram. A educação estava sendo exercida como uma prática reprodutora difusora de ideologias próprias do poder autoritário presente na sociedade.

O relatório pelo qual o professor da citação acima faz um balanço de sua carreira docente demonstra que a postura autoritária dos professores era socialmente acatada e de acordo com os padrões institucionais do Estado. Caso contrário, isto seria objeto de denúncias, e nunca de um relatório pessoal sobre a própria prática docente.

O próprio Adorno não consegue fazer uma apreciação crítica profunda do aparelho escolar. “A escola possui uma tendência imanente a se estabelecer como esfera da própria vida e dotada de legislação própria. E difícil decidir até que ponto isto é necessário para que ela realize a sua tarefa; certamente não se trata só de ideologia (ADORNO, 2012d:114-115). A ausência uma análise sobre as relações entre Escola e Estado impediu Adorno de realizar uma crítica sobre a educação e

a sociedade com a sua política onde os atos pedagógicos se efetivavam. O que ele chama de esfera própria da escola, não conta com uma autonomia tão significativa para a sua existência e para as suas atividades.

Após tecer estas considerações, o filósofo considera um veículo relevante para consolidar as relações e opiniões da população: a televisão com o conjunto dos meios de comunicação. A consideração que ele formulou em breves palavras é: “O veículo técnico da televisão é novo. Mas os atuais conteúdos, procedimentos e tudo o que se relaciona aos mesmos ainda são mais ou menos tradicionais” (ADORNO, 2012c:94). Isto aponta para a função que a comunicação exerce na sociedade. Ela exerce a função de reproduzir as ideias e os comportamentos que sustentam a chamada ordem social. Os conteúdos emitidos por este conjunto de veículos correspondem ao que favorecem à dominação social, o que não ser muito relevante para Adorno, como veremos a seguir.

A concepção adorniana de ser humano

Os pressupostos filosóficos constituem uma determinante fundamental da concepção sobre o ser humano. Aqui está a postulação teórica do que é esperado como a constituição da identidade ampla e geral do ser. Trata-se de determinações abstratas. Outra determinação fundamental da concepção de ser humano é implementação de atitudes consideradas corretas para a convivência social, em consonância ou não com a primeira determinação. É por que se definiu o ser humano como sendo um ser social, conforme o conjunto de relações que herda, estabelece e modifica nas transformações pelas quais passa em algum contexto vivencial. É um modo de ser em mudanças. Agora, trata-se de um outro conjunto de determinações, e, estas, por sua vez, são determinações reais, ou concretas. Estas determinantes não aparecem nas elaborações de Adorno. Diferentemente disto, ele afirma:

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 2012h:177).

Adorno expressa a sua preocupação coma emancipação. E, coloca o momento da autoridade como um pressuposto, e chama a atenção para o uso incorreto desta autoridade, que, se assim se efetivar ela acarreta o estado de menoridade com os seus desdobramentos. Com esta afirmação, o filósofo frankfurtiano deixa transparecer mais uma vez, a sua filiação à filosofia de Kant, na obra *Filosofia da História*. É neste texto que o filósofo do idealismo clássico alemão deixou de modo mais claro a sua concepção de ser humano. Diz Kant:

O Iluminismo é emancipação do ser humano de sua imaturidade auto imposta. *Imaturidade* é a incapacidade de fazer uso de seu intelecto sem a direção do outro. Esta imaturidade é auto imposta quando sua causa não reside na falta de intelecto, mas sim em uma falta de vontade e coragem para fazer uso de seu intelecto sem a direção do outro. “*Sapere aude!*” Tenha coragem de fazer uso de seu próprio intelecto! Este é, portanto, o lema do iluminismo. Ócio e covardia são as razões pelas quais uma grande parte da humanidade continua a gostar de seu estado de pupilo, mesmo depois de a natureza ter nos libertado desta estranha tutela (*naturaliter maiores*); e estas são também as razões por que é tão fácil para que outros possam estabelecer-se como tutores. É muito confortável ser imaturo (...). Os tutores que gentilmente assumiram a responsabilidade de supervisão têm garantido que a maior parte da humanidade (incluindo a totalidade do belo sexo) compreenda o progresso em direção à maturidade como sendo não apenas árduo, mas igualmente perigoso (KANT, 2012:13. Grifos da fonte).

A filosofia de Kant distingue os seres humanos em maduros e imaturos. Os seres imaturos precisam e gostam de estarem na condição de tutelados, e inclui a totalidade das mulheres entre os que se acomodam sob uma tutela. O clássico alemão aponta a filosofia Iluminista como a que realiza a emancipação do ser humano como o seu lema: “tenha coragem de fazer uso de seu próprio intelecto!”.

Depois, ele aponta as componentes do ócio e da covardia como sendo as razões pelas quais parte dos seres humanos permanecem no estado de pupilo, ou seja, na imaturidade. E, ainda, a imaturidade é uma condição auto imposta pelos seres humanos. É esta base filosófica que possibilita o entendimento pleno da reflexão de Adorno. Assim, a menoridade é resultante de uma escolha e de uma acomodação, por falta de ação e por atitude covarde. Adorno aponta a necessidade de uma autoridade que proporcione o desenvolvimento dos seres humanos a um novo estado: a emancipação.

A emancipação se resume em superar esta condição. A emancipação implica numa modificação dos seres humanos e no estabelecimento de um novo exercício da autoridade. Assim sendo, a hierarquia permanece inquestionável e como algo necessário no contexto social. A emancipação adorningiana somente comporta um conjunto de determinações abstratas.

É com isto que Adorno avalia a educação alemã, e ele afirma que: “Parece-me ser possível claramente a partir de toda a concepção educacional até hoje existente na Alemanha Federal que no fundo não somos educados para a emancipação. (ADORNO, 2012h:169-170). Ele avalia a educação efetivada em seu país como desprovida de preocupações com a emancipação.

A emancipação: a necessidade de sua constituição e a sua natureza

Em Adorno, a emancipação se efetiva numa sociedade como o contexto em que ela pode acontecer. A concretude da emancipação está numa sociedade que propicie o seu sustento e continuidade efetiva. Há uma correlação entre emancipação e democracia. “Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas

operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2012f:141-142).

A democracia necessita de seres emancipados para existir, e, uma sociedade democrática é uma sociedade que somente permanece enquanto tal se os seus componentes forem seres emancipados. A educação precisa comportar como portadora da missão de emancipar os seres humanos. “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2012h:183).

Por isso, a educação deve se constituir de dois aspectos fundamentais: a) comportar um a percepção da contradição social entre a tendência à regressão para a barbárie e a tendência que sustenta e que mantém a civilização; b) constituir um esforço e junção de energias que sustente uma resistência aos processos que visam uma regressão social. É a democracia que foi implantada na Alemanha de pois do fim do grande conflito mundial que constitui a situação que Adorno que se torne estável e que a possibilidades de ocorrer quaisquer regressões a uma situação precedente seja eliminada. É esta configuração política da sociedade que ele defende que seja preservada de retrocessos. É com esta forma de poder político que ele contextualiza o exercício da autoridade. “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genérico pelo processo da emancipação” (ADORNO, 2012g:177). Ela aponta a emancipação como algo que ainda precisa ser efetivado na Alemanha.

Não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra “educar” – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2012h:185).

O autor contextualiza a emancipação numa sociedade que comporta contradições internas. Estas contradições são apresentadas como um conjunto de “homens não-emancipados” e os que se encontram emancipados. A passagem da primeira condição para a segunda condição pode ser realizada pela educação, que é uma palavra que ele procura evitar de imediato nesta argumentação. Ele justifica

esta atitude pelo fato de ela encontrar resistências por pessoas que não se interessam em realizar esta emancipação de um modo geral. A impotência manifesta nos momentos da busca de superação da falta de emancipação precisa ser convertida em força impulsionadora de transformações. É preciso romper os laços que mantêm seres humanos na condição de não emancipados. Isto implica em contrapor interesses geradores de conflitos na sociedade e provocadores de ações de repressão.

Se esta sociedade atual se desenvolveu tecnologicamente, as pessoas necessitam obter oportunidades de conhecer e de utilizar estas tecnologias caso contrário, isto via conter um conjunto de forças com potencial regressivo que pode se manifestar em algum momento. As atividades educacionais precisam conter estas preocupações e encontrar formas de tornar novos conteúdos acessíveis a todas as pessoas.

Quando alguém trabalhou como contador e se tornou supérfluo pela introdução das máquinas correspondentes, devendo passar por uma preparação educacional como programador, é necessário que não aprenda apenas o que deverá fazer, mas receba também uma outra perspectiva de orientação, uma outra dimensão de pensamento (ADORNO, 2012g:180).

As condições sociais de vida precisam estar acessíveis a todas as pessoas. Quando as condições de acesso a certas tecnologias fazem com que algumas pessoas se destaquem e passem a viver de modo muito diferenciado e numa condição de superioridade em relação outras pessoas, isto pode fazer com que as conquistas da civilização se tornam uma provocação e geradoras de impulsos regressivos. O pensamento de Adorno comporta esta consequência diante das desigualdades sociais. Isto acontece com os que exercem as funções educadoras no contexto alemão.

Permanece inquestionável a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de *status* e poder, que deveriam lhe corresponder ao menos conforme prega a ideologia vigente. Esta discrepância não deixa de afetar o espírito (...). Haveria nisto a influência do tardio desenvolvimento burguês, da longa sobrevivência do feudalismo alemão que não era propriamente afeito ao espírito, que gerou a figura do mestre escola como sendo um serviçal (ADORNO, 2012d:100-101. Grifos da fonte).

Os professores perderam muito de seus *status* na sociedade. As transformações sociais pelas quais a Alemanha passou tem provocado diversas condições de vida que se torna muito preocupante. Ele explica isto, pela transformação que ocorreu no seu país, quando houve uma passagem de uma condição feudal para a condição burguesa de sociedade. Ele observa que a Alemanha passou por um período considerável sob a vigência do sistema feudal de produção e de governo. Nesta situação, o exercício da docência era própria de um serviçal do poder político. E que o desenvolvimento burguês da Alemanha ocorreu tardiamente com relação aos outros países mais avançados do mundo atual. A consciência social ainda comporta elementos constitutivos que são próprios de situações superadas, mas

que permanecem influentes no presente. Esta é uma preocupação a ser considerada no processo de educação que quer realizar a emancipação. O que se busca efetivar com isto é tornar o resultado efetivo dos grandes conflitos mundiais numa utopia a ser alcança. Assim, ele, se não ataca claramente a utopia de uma sociedade com predomínio de um modo de produção socialmente comum, evita tratar disso.

O que certamente não se precisa, para acometer projetos históricos, é da utopização das instituições presentes, apresentando-as como única e definitiva saída, coisa que avilta os seres humanos, transformando-os em meras engrenagens de automatismos institucionais. Para evitar semelhante utopização do “*status-quo*”, a salvaguarda do horizonte utópico é imprescindível (ASSMANN, 1991:10).

Enquanto pensador que se fundamenta numa postura idealista, Adorno privilegia a consciência e menospreza a sua relação com o contexto historicamente em transformação, fazendo do seu tempo, o momento definitivo da humanidade. Ele poderia ter superado este limite se tivesse lido alguns trechos de O Capital de Marx que trata da contextualização móvel do modo de produção capitalista e a inserção dos professores neste contexto.

Coisificar faz parte da utilização das energias físicas e mentais humanas na produção de mercadorias. Existe uma tensão permanente entre o valor de uso e o valor de troca em cada mercadoria. A constatação disso poderia fazê-lo ir além de Hegel no idealismo alemão. Isto está disponível no texto do “processo de trabalho, processo de valorização” (MARX, 1988, p. 142-156). A constituição de grupos humanos em classes sociais acontece com a estruturação da sociedade em uma parte minoritária que se torna proprietária dos meios de produção, e uma maioria que só pode sobreviver com o que obtém com a venda da força de trabalho. O texto “a taxa de mais valia” (MARX, 1988, p. 165- 175) aponta exemplos de docentes e outros ideólogos inseridos na dinâmica de O Capital e como eles tomam partido nas questões fundamentais da vida em sociedade. Quanto a estes aspectos, fica evidente a necessidade de desenvolver uma discussão que não é possível ser feita neste espaço.

Considerações finais

Adorno tem a relevância de provocar uma discussão sobre a situação das pessoas numa Alemanha que passa pela superação do trauma de ter sido o epicentro dois conflitos mundiais. As preocupações que definem os conteúdos de suas reflexões se situam geograficamente nos espaços que foram palco destes acontecimentos e das consequências sociais, culturais, econômicas e políticas destes conflitos para o mundo e para o país onde viveu.

Os aspectos concretos de suas preocupações vitais ficaram delimitados na passagem da Alemanha do feudalismo ao capitalismo com os desafios que isto representava para compatibilizar a sua pátria com a forma de governo mais aceita

sob a denominação geral de democracia. Os aspectos abstratos de seus posicionamentos o delimitam nos filósofos do idealismo clássico Alemão, principalmente em Kant. É desta filosofia que ele busca a base para propor a emancipação por meio das atividades educacionais.

A educação proposta por Adorno é voltada para realizar a emancipação. Nesta relação entre educação e emancipação ele aponta alguns problemas a seres superados. A emancipação, para ele, é a superação dos restos de feudalismo que sobrevivem em seu país, e que ele mesmo identifica como uma situação portadora de forças potenciais de regressão social a uma possível barbárie. É neste contexto que Adorno situa a missão que a educação precisa realizar. As pessoas precisam estar à altura de uma nova situação cultural que contenha forças que evitem e superem as forças que promovem qualquer regressão social.

O foco central desta elaboração é situar plenamente o seu país no contexto do capitalismo mundial, evitar que forças sociais presentes promovam um regresso à situação feudal e/ou nazista, fazendo da situação pós-guerra a utopia a ser alcançada.

Referências

ADORNO, T. “O que significa elaborar o passado”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a, p. 29-49.

_____. “A filosofia e os professores”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b, p. 51-74.

_____. “Televisão e formação”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c, p. 75-95.

_____. “Tabus acerca do magistério”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d, p. 97-117.

_____. “Educação após Auschwitz”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e, p. 119-138.

_____. “Educação – para quê?”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011f, p. 139-154.

_____. “Educação contra a barbárie?”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011g, p. 155-168.

ASSMANN, H. “Exterioridade e dignidade humana. Notas sobre os bloqueios da solidariedade no mundo de hoje”. In. *Revista Libertação-Liberación (Asociación filosofía y liberación)*. Ano II, nº 1, (1991), p. 7-15.

BECKER. “Educação e emancipação”. In. IDEM. *Educação e emancipação*. 6ª reimpressão. (Tradução: Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011h, p. 169-185.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: brasiliense, 2004.

FREUD, S. “Considerações da atualidade sobre a guerra e a morte”. In. IDEM. *Obras Completas*. Tomo II, 3ª edição. Madrid: editorial Biblioteca Nueva, 1972, p. 2101-2117.

GIRALDELLI JÚNIOR, P. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KANT, I. *Filosofia da História*. São Paulo: Ícone, 2012.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. “Processo de trabalho e processo de valorização”. In. *O capital. Livro I, Vol. I, Cap. V*, São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 142-156.

_____. “A taxa de mais-valia” In. Idem. *O Capital. Liv. I, Vol. I, cap. VII*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 165-175.

SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

____. *Estado e democracia: Ensaio teórico*. 2ª edição. Campinas: Gráfica do IFCH, 1988.

RICHARD, A. *República de Weimar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

“TOMBEI, TOMBEI, TORNEI TOMBAR... A AULA REMOTA JÁ VAI COMEÇAR”¹

Cristina Aparecida Leite²
Cláudia Teixeira do Nascimento³

Contextualizando

"Vocês estão me ouvindo?" "Meu áudio tá bom, gente?" "Tem alguém aí?" "Gente, eu cáí?" "Alguém poderia falar agora?" "Tem áudio aberto, precisa fechar". "Vamos abrir as câmeras?" Esses são apenas alguns exemplos de discursos muito recorrentes durante o ano letivo de 2020. De súbito, fomos obrigados a encarar: "câmera, luz, ação!" E todo o cenário educativo precisou ser transformado. Estudantes e professores não estavam mais reunidos numa sala de aula. Estavam a um *click* do teclado. Sem que pudéssemos escolher, fomos lançados a um universo completamente novo para a grande maioria dos professores: *Meet*, *Zoom*, *Extensões*, reuniões síncronas, *lives* e tantas coisas novas e necessárias a serem aprendidas em tão curto espaço de tempo. Foi o momento de nos reinventarmos para sobrevivermos. Tudo aconteceu à distância, muitas vezes, sem tempo nem para pensar direito. Foi necessário fazer o caminho caminhando. Foi preciso inovar no desconhecido e ser criativo no fazer.

A adaptação da música para ser o título do presente texto foi mesmo intencional: uma forma "leve" para tratar de algo denso. De uma hora para outra, tornamo-nos reféns das tecnologias e das redes. E vimo-nos "tombando" a cada encontro síncrono, dentre outras adversidades sobre as quais abordaremos um pouco mais adiante.

A sala de aula passou a ser a casa da pessoa. A lousa, o computador ou o celular. Tudo estava ao alcance de todos via *web*. O isolamento social, que nos foi imposto, exigiu o desenvolvimento de novas habilidades de comunicação e de

¹ A Música original (domínio público) diz assim: "Tombei, tombei, tornei tombar! A brincadeira já vai começar!" Foi livremente adaptada pelas autoras para dar título a esse texto.

² Mestre em Artes Cênicas, especialista em Língua Portuguesa, licenciada em Letras e em Dança. Professora na SEEDF desde 1993, atuando desde 2008 nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas.

³ Especialista em Orientação Educacional e Gestão Escolar. Licenciada em Letras. Professora da SEEDF desde 1995. Atua no Centro de Vivências Lúdicas - Oficina Pedagógica do Recanto das Emas desde 2012.

relacionamento. O falar não bastava. A imagem podia não refletir a realidade. A comunicação precisava ser verdadeira e assertiva.

A necessidade de repensar a educação escolar há muito tempo vem sendo ressaltada nas academias e nos próprios espaços escolares. No entanto, na prática, pouca coisa vinha sendo transformada. A pandemia do novo Coronavírus fez com que novos caminhos fossem buscados, quase que de maneira compulsória. De repente, nós professores, nos vimos perdidos e tendo que enfrentar situações para as quais não estávamos preparados. Foi assim que se consolidou a necessidade de nos reinventarmos, em todas as etapas do Ensino. Buscar caminhos e encontrar redes de cooperação foram alguns dos pontos positivos que a situação pandêmica também nos apresentou. Foi necessário flexibilidade para aceitar o novo e reconhecer que as metodologias precisavam ser transformadas e adaptadas; agilidade para inovar e habilidade humana para nos aproximarmos das pessoas, ainda que distantes, por meio dos canais de comunicação: aprendizado com interação e cooperação.

A situação de pandemia traz muitas incertezas e inseguranças a todos os docentes, inclusive a nós mesmas. Porém, paradoxalmente, apresenta situações inusitadas, positivas e que promovem crescimento enquanto pessoas e profissionais.

Sobre os Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas do DF

No Distrito Federal, existe uma Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), a qual é responsável pela oferta de várias ações de formação continuada, sendo mais recorrentes os cursos e oficinas temáticas. A EAPE é subdividida em várias gerências, das quais vamos destacar a GOET (Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais), pois ela é responsável por coordenar as ações de formação dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)⁴. Por sua vez, os CVLOPs são espaços de formação continuada de profissionais da educação que atuam de forma descentralizada, ou seja, cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) possui seu próprio CVLOP, havendo, ao todo, 14 unidades. As ações dos professores-formadores atuantes nos CVLOPs bem como a quantidade de professores atuantes em cada CVLOP são normatizadas pela portaria Nº 388, de 29/11/2018.

Existentes, no Distrito Federal, desde o ano de 1986, os CVLOPs já tem uma metodologia própria, em que os princípios basilares estão calcados nas noções de ludicidade, criatividade, educação do sensível, pesquisa colaborativa e

⁴ Para maior fluidez do texto, a partir de agora, usaremos as siglas nesse parágrafo relacionadas ao nos referirmos aos espaços mencionados.

cooperativa, dentre outras. Em sua trajetória, já ofereceram mais de cinquenta cursos diferentes para os profissionais da rede pública de ensino do DF, registrando, em seu histórico de mais de três décadas de existência, muitas ações de sucesso.

Em 2020, diante da realidade da pandemia e das mudanças necessárias frente a uma nova proposta na educação, duas formadoras pensaram, estruturaram e propuseram para o coletivo dos CVLOPs um novo formato de ação de formação continuada. O projeto buscava promover momentos teórico-práticos permeados de atividades lúdicas e reflexões sobre temas relevantes. Tudo pensado com base no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os atendimentos ocorriam durante o período de coordenação pedagógica dos professores, de maneira remota, às quartas-feiras, nos turnos matutino e vespertino. Ao final, o projeto recebeu o nome: **Oficinas Pedagógicas nas escolas: trilhas lúdicas para aulas remotas**.

O projeto quase completo foi apresentado pelas duas formadoras ao grupo de professores-formadores dos 14 CVLOPs e tudo foi tomando forma com as contribuições. Foram feitos muitos ajustes e várias discussões. As equipes dos CVLOPs de cada Regional de Ensino tiveram autonomia para a escolha do tema, elaboração do roteiro, filmagem e edição de parte da aula para a formação. Também foi criada uma Comissão de Avaliação para análise dos vídeos elaborados pelas equipes e, geralmente, foram solicitadas re-edições. Alguns CVLOPs, por estarem desfalcados, uniram-se a outros e, no final, houve dez oficinas temáticas ao todo, cujos títulos foram:

- *A importância dos brincos e acalantos para os pequeninos (Creche e Ed.Infantil);

- *Adaptação de materiais didáticos: a criatividade no Ensino Especial (Educação Básica);

- *Atividades pedagógicas lúdicas para autistas na educação infantil em tempos de ensino remoto (Educação Básica);

- *Construção da identidade: nome e suas memórias (Anos Iniciais e Anos Finais);

- *Contos de sabedoria: uma proposta para os anos finais e EJA;

- *Experiências sonoro-musicais para a Educação Infantil;

- *Jogos, brincadeiras e materiais para a alfabetização (Educação Infantil e BIA);

- *Leituras e tecnologias: caminhos criativos para a produção de vídeos (Educação Básica);

- *Práticas pedagógicas antirracistas: jogos e brincadeiras (Anos Finais);

- *Vivências criativas para práticas iniciais de leitura (Educação Infantil e BIA).

A formação foi oferecida por meio da plataforma *Meet*, intercalando-se momentos ao vivo com vídeos gravados, cuja série se encontra disponível no canal: Oficinas Pedagógicas do DF (Youtube)⁵.

A GOET sempre se fez presente articulando as ações e oferecendo o apoio necessário, em que as reuniões semanais aconteciam às quintas-feiras com objetivo de (re) planejamento e de troca de experiências entre os formadores, de modo que todas as oficinas temáticas puderam ser apreciadas pelos demais professores-formadores dos CVLOPs, buscando-se evidenciar potencialidades e fragilidades de cada uma, de modo a se melhorar o atendimento em versões futuras. Esse planejamento coletivo é um diferencial no atendimento oferecido por esses espaços de formação.

Adaptando o modelo presencial para o remoto - nossas inspirações

Como cada equipe dos CVLOPs teve autonomia para escolher seu tema, nós levamos em consideração o chat de uma *live*⁶ oferecida por professores-formadores dos CVLOPs no mês de junho com o tema: *Ludicidade e Criatividade na produção de materiais didáticos*, em que foi recorrente a solicitação de atendimento aos professores das creches e da Educação Infantil.

Um dos cursos presenciais do qual somos docentes se chama Rodas de Brincar, o qual possui dois módulos de 120h cada, e é oferecido desde 2015 para toda a rede. Nós nos identificamos muito com a temática e, dentre as várias aulas e temas, existe uma cujo cerne são os brincos e acalantos, os quais são estudados e vivenciados por meio de um repertório diversificado. Os professores-cursistas sempre pedem que seja oferecida mais uma aula sobre o tema, pela riqueza do repertório e beleza de vivenciar memórias afetivas.

Depois de refletirmos muito, decidimos que iríamos pegar essa aula como inspiração para planejarmos o atendimento no modelo remoto, o que era um verdadeiro desafio. Mas qual professor não foi desafiado no contexto da pandemia, não é mesmo? Então, iniciamos as pesquisas, os planejamentos e as adequações necessárias para abordarmos o assunto. Logo que escolhido, o título da oficina causou certo estranhamento, pois optamos por usar um termo não muito usual: brincos. O que seriam?

Trata-se de uma nomenclatura pouco empregada, mas que significa “os primeiros e ingênuos mimos infantis, agradinhos de pais e mães carinhosos, entre-tendo o bebê que está sem sono ou que acordou mais sorridente e feliz do que nunca.”(MELO, 1981, p.45). São sempre feitos por um ou mais adultos. A eles se relacionam os gestos de balançar, equilibrar a criança na palma da mão, esconder,

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCc005tMn1hW7Cm_2uqqpX9Q

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GiLF6CXIrg8>

ajudar nos primeiros passos, fazer cócegas, sacudi-la e tocá-la com gestos carregados de delicadeza e doçura. Por corresponder a um repertório executado por adultos, com frequência são encontrados nele cantos religiosos, fragmentos de cantos de trabalho e cantos de outras infinitas manifestações populares.

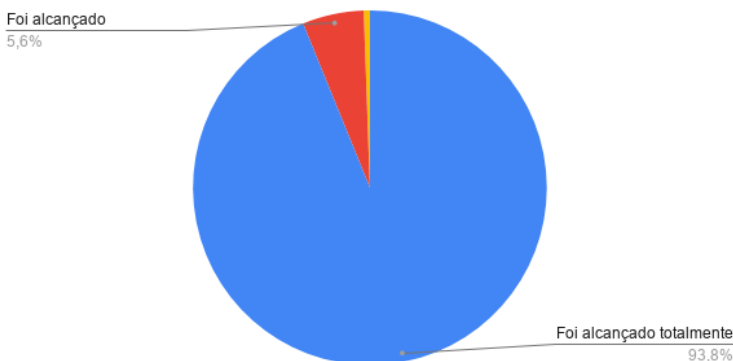
Por outro lado, os acalantos são: “canção de ninar, cantigas para embalar meninos, de adormecer, de berço (...); são os pequenos cantos entoados pelas mães (...) para adormecer ou consolar menino chorão, doente ou malcriado.” (MELO, 1981, p.27). Sabendo que a cantiga de berço, o embalo doce e suave, aconchego nos braços das mães ou de cuidadores diversos, em todos os povos, foi sempre o primeiro gesto de solidariedade à criança bem pequena, nós nos preocupamos em oferecer atividades para auxiliar professores e monitores, no momento de pandemia em ambiente remoto. Então, vários acalantos foram sugeridos e, também, recordados.

Sobre a oficina ministrada: A importância dos brincos e acalantos para os pequeninos (Creche e Ed.Infantil)

O objetivo geral da oficina foi: “Sensibilizar sobre a relevância do brincar como experiência de cultura desde a mais tenra idade, ampliando o repertório de brincadeiras e canções dos professores das creches e da Educação Infantil”. Para isso, foram trabalhados os seguintes conteúdos: Escuta e reconto de histórias; gestos, sons e movimentos corporais em brincadeiras; histórias, brincadeiras, jogos e canções da tradição, parlendas, adivinhas, poemas e trava-línguas, dentre outros. Por ser uma oficina com apenas um encontro, a forma utilizada para avaliação foi um questionário no Google Formulário, com 09 questões, algumas subjetivas. Todas as perguntas serviram para avaliar o percurso formativo, bem como aproximarmos das diferentes realidades no DF. Por meio dos gráficos, análises podem ser feitas, de modo a subsidiar futuras ações. Traremos alguns dados a partir de agora, os quais julgamos relevantes para o presente texto.

Ao todo, houve 535 respondentes, mas nem todos responderam a todas as questões, especialmente as “abertas”. A questão três, especificamente, buscava avaliar o objetivo da oficina. A seguir temos o resultado:

Contagem de 3. Sobre o objetivo geral da oficina: "Sensibilizar sobre a relevância do brincar como experiência de cultura"



502 participantes responderam que o objetivo foi alcançado totalmente, representando 93,8%, ao passo que 30 participantes responderam que o objetivo foi alcançado parcialmente, 5,6% e, por fim, 03 participantes responderam que o objetivo não foi alcançado, totalizando 0,6%.

Para além dos dados obtidos nessa questão do *Google* Formulário, foi possível observar que a formação atendeu as expectativas dos participantes, por meio de depoimentos feitos no momento da aula síncrona, em que a palavra mais recorrente era “gratidão”.

Metodologia⁷:

A oficina foi oferecida por meio remoto. Seguindo as orientações advindas da chefia da EAPE à época do planejamento, foram produzidos dois vídeos para garantir o sucesso da ação. Assim, houve um momento de encontro na sala do *Google Meet*, para a escola que havia feito agendamento prévio. No dia do encontro, era enviado o *link* para a sala, minutos antes do encontro. Enquanto esperávamos os participantes entrarem, foi elaborado um vídeo com uma espécie de histórico de alguns cursos, com fotos de todos os CVLOPs. Fazíamos a acolhida dos participantes ao vivo e escrevíamos o *link* de acesso ao primeiro vídeo⁸ (*Youtube*) no *chat*. Marcávamos o retorno à sala do *meet* para quarenta minutos após o envio do *link*. Vale ressaltar que os vídeos eram restritos apenas ao momento da formação. Para que os participantes tivessem acesso aos demais materiais desenvolvidos durante

⁷ A SEEDF assume em seu Currículo em Movimento da Educação Básica, o caminho metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção dos conhecimentos.

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/Kzc7dseX24M>

a oficina, foi criado um grupo no *Telegram* onde ficavam as letras, os áudios das canções e textos que fundamentavam a oficina.

Quando retornavam, nós propúnhamos uma atividade corporal cantada para preparar para a projeção do segundo vídeo⁹ e, dessa vez, marcávamos o retorno para daí a 22 minutos. Após essa projeção, os participantes retornavam à sala do *Google meet* e dávamos início à parte mais esperada: a troca de experiências entre nós. Sentíamos os professores, em sua maioria, muito satisfeitos e gratos com tudo que havia sido vivenciado. Melhor que isso, sentíamos que ficavam inspirados a movimentar a escola para aplicar os saberes apresentados.

Possuir os vídeos gravados foi uma potencialidade do projeto, pois, por ser *online*, muitas vezes ficamos reféns das tecnologias. Os vídeos garantiram que o objetivo de promover a oficina fosse alcançado. Além disso, o *link* disponibilizado no chat foi o caminho escolhido para que a qualidade da projeção fosse garantida, já que pelo *meet* sempre havia problemas de ficar travando. No entanto, algumas pessoas que chegavam depois ou que caíam durante a aula precisavam ter o *link* disponibilizado novamente para acompanhar a oficina. Algo que nos deixava um pouco tensas, pois precisávamos administrar as situações sem que interferisse no processo que já havia sido iniciado.

Para a fundamentação teórica, traçamos diálogo com vários autores, dentre eles: Lydia Hortélio, Adelsin, Lucilene Silva, Andréia Martinez, Veríssimo de Melo, Câmara Cascudo e Vigotski, além do Currículo em Movimento da SEEDF.

Diante do objetivo da oficina de Sensibilizar sobre a relevância do brincar como experiência de cultura desde a mais tenra idade, ampliando o repertório de brincadeiras e canções dos professores das creches e da Educação Infantil, tudo pensado a partir do currículo em movimento da educação infantil da SEEDF, decidimos que o cerce seria investir o eixo integrador: Brincar e Interagir. O brincar, tanto para educadores como para as crianças, constitui uma atividade humana que promove muitas aprendizagens e experiências de cultura. Quando se brinca com as canções, está sendo repassado um saber cultural. A brincadeira identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços e deve ser incentivada, garantida e enriquecida, pois é um canal de encontro entre adultos e crianças, sendo uma forma de ação que contribui para construção da vida social e coletiva.

Como patrimônio cultural, a brincadeira cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam. Apesar de ter sido promovida por uma conexão virtual e eletrônica, nossa busca foi o encontro com a essência. Mesmo de longe, o objetivo era tocar o ser humano além da tela do computador ou celular. Para sintonizar, sensibilizar e unificar. Acreditamos que, para exercitar a sensibilidade de maneira lúdica, as cantigas, acalantos, brincos, brincadeiras e

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/LWNbFcs28Lk>

histórias são fundamentais. Atingindo o professor, o monitor e o cuidador, certamente seria um caminho para chegarmos às crianças, aos bebês e às suas famílias.

De acordo com os pressupostos teóricos do currículo da SEEDF, o ser humano, por meio das relações com outros humanos e, em sociedade, inserido em um tempo e uma cultura, aprende a falar e a ouvir, a se posicionar e a acolher a opinião das outras pessoas, mesmo quando diverja do dele. As crianças precisam ser introduzidas nestas práticas, de modo a possibilitar vivências em que experimentem o falar e o ouvir, o pensar e o imaginar, apropriando-se, assim, das marcas da humanidade. Estas vivências ocupam importante papel no desenvolvimento humano. No compartilhamento de brincadeiras, cantos, versos, histórias, as crianças se tornarão seres mais brincantes, alegres, solidários e criativos. Cultura e educação valorizam a criatividade e, juntas, fortalecem o objetivo da transmissão e construção do conhecimento. Isto se dá por meio de experiências concretas.

Lydia Hortélio defende muito destes pensamentos. Baiana, pesquisadora, educadora e pianista, dedica-se à pesquisa etnomusical da cultura das infâncias, baseando-se nas cantigas que acompanham o brincar das infâncias, especialmente no interior do Brasil. Investiga a cultura da criança, em que as cantigas são a dimensão que dá ritmo ao fenômeno brinqueado. Pesquisa também o ato de a criança entreter-se ao interagir com outras pessoas e objetos, criando movimentos que podem resultar em narrativas. Com isso, mapeia a constituição do lúdico: a construção de figuras a partir de histórias cantadas e movimentos coordenados entre crianças, as quais são apresentadas como agentes que constroem relações sociais e contribuem para a preservação da memória por meio dos seus brinquedos. Com modelos não formais, busca a educação pela sensibilidade e pelas manifestações do corpo, muitas vezes ignoradas na experiência social de ser adulto.

Lucilene Silva também enriquece estas defesas. Ela é pesquisadora, brincante, cantora, mestra e doutoranda em Música pela UNICAMP. Desenvolve, desde 1998, pesquisa de campo e documentação de cultura infantil, música tradicional da infância e música de manifestações populares, tendo percorrido cerca de 160 municípios do Brasil e outros países da América Latina, apresentando resultados desta pesquisa, que confirma a qualidade e riqueza da música tradicional da infância brasileira e das práticas possíveis a partir dela; práticas estas que podem contribuir para uma educação condizente com nossa música e realidade.

Andréia Martinez, doutora em Educação, atual chefe da DIINF (Diretoria de Educação Infantil) da SEEDF, em sua pesquisa de doutoramento intitulada: *A musicalidade dos bebês*, também afina o discurso quando sustenta que, desde a inserção dos alimentos na vida do bebê, ele está sendo inserido na cultura humana, assim como outras práticas começam a surgir, como toques, cheiros, olhares, sons, palavras, cantos e acalantos. Assim, também, a própria movimentação motora compreende aspectos da vida cultural, das relações que as crianças estabelecem

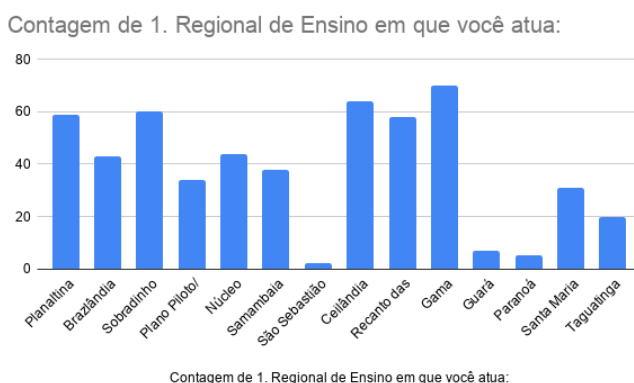
com o meio. Dessa forma, em diálogo com Vigotski, defende que é necessário a educação favorecer condições de possibilidades de desenvolvimento das crianças. Educação no sentido amplo e, não, apenas, educação escolar. Assim, vale a pena destacar que os bebês, as crianças pequenas e as crianças bem pequenas são capazes de captar os mais diversos sons, constituindo suas experiências sonoro-musicais e desenvolvendo sua musicalidade, que vai sendo internalizada e que é única. Daí a responsabilidade da escola em propiciar possibilidades de várias experiências às crianças.

Outro aspecto a destacar é sobre a imaginação. Segundo Vigotski (2009), embora seja senso comum a crença de que as crianças têm uma imaginação mais rica do que os adultos, isso não é bem assim. Para ele, a imaginação se alimenta da realidade; logo, quanto mais experiência, mais imaginação. O que ocorre é que as crianças costumam acreditar no seu poder imaginativo, sem muitos receios com relação ao “erro”; ao passo que os adultos não são assim, já possuem vários “freios sociais”. Dessa forma, brincar é vital para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Assim, por que não ativar, desenvolver o interesse, provocar a imaginação primeiro neste adulto que é envolvido com crianças pequenas? Arriscamos e investimos. Esta foi a proposta do trabalho.

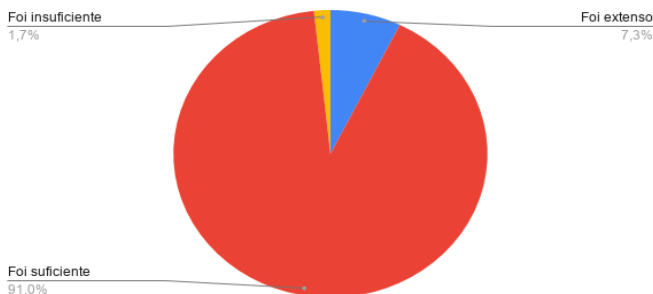
Espaço/Tempo:

Ao todo, foram oferecidos 21 encontros, no período de 16/09/20 a 13/01/21. Tivemos a participação de 992 profissionais de 51 escolas diferentes. Houve presença de todas as catorze regionais de ensino, conforme mostra o gráfico seguinte:



A oficina durava em torno de 2h15, a depender do grupo de participantes. A avaliação sobre a duração pode ser vista no gráfico abaixo:

Contagem de 4. Sobre o tempo de duração da oficina (incluindo a abertura da sala no Meet até o fechamento), você



91% avaliou como suficiente; 7,3% julgou extenso e 1,7% analisou como insuficiente. Na nossa avaliação, a existência de dois vídeos foi um ponto negativo. O primeiro vídeo foi bem mais acessado que o segundo. Porém, uma potência do projeto foi a possibilidade de atendermos escolas dos mais longínquos lugares do DF. Outro ponto positivo foi o formador poder ajustar a própria agenda de atendimentos.

O tempo para o planejamento de toda a formação foi suficiente, devido haver tanta novidade e tanta aprendizagem a ser alcançada. Vale lembrar que o coletivo dos CVLOPs atua de forma cooperativa e colaborativa, o que auxiliou bastante também na etapa de planejamento. A seguir apresentamos duas avaliações da oficina, preservando a identidade das pessoas que responderam:

“A oficina foi ótima! Gostei da ideia do vídeo no youtube, acho que para manter a qualidade realmente é a melhor opção. As sugestões foram ótimas, ficaria ainda mais e mais aprendendo músicas e brincadeiras.”

“Gostei bastante desse formato de interação, passando vídeos e trocando ideias pedagógicas. Muito esclarecedora e instrutiva com conceitos e práticas efetivas. Parabéns pelo trabalho!”

Tais avaliações eram feitas na questão aberta em que os participantes podiam se manifestar de acordo com sua vontade e foram inúmeros os elogios tecidos a respeito da adequação do atendimento para o momento que vivíamos. O encontro por meio do *Google Meet* favoreceu um atendimento mais próximo em que os professores podiam se manifestar. Falar. Expor ideias. Compartilhar dificuldades e ações de sucesso.

Recursos/Meios/Técnicas:

A princípio, a EAPE nos informou que haveria espaço e pessoal para administrar as filmagens/ edições. Porém, no decorrer do projeto, isso se tornou impossível e nós, professoras-formadoras, tivemos que aprender a fazer roteiro, falar

para as câmeras, filmar e editar, dentre outras coisas. Usamos recursos pessoais (computador, celular) para produzir os vídeos, entrar em contato com as escolas agendadas e ministrar a oficina. Alguns professores-cursistas relataram que a metodologia escolhida para a projeção dos vídeos (por meio do *link* no *chat*) foi boa e até iam adotar na prática de suas aulas remotas.

Relação Pedagógica Professora-Formadora/ Professores-Cursistas:

A relação estabelecida entre professoras-formadoras e professores-cursistas foi sempre muito respeitosa em que se abriram campos para inumeráveis trocas de conhecimentos e de repertório. Algumas avaliações podem apresentar as percepções de alguns participantes:

“Fiquei encantada com a alegria e o entusiasmo das formadoras, demonstram que amam o que fazem. Parabéns!! Por mais profissionais assim!!”

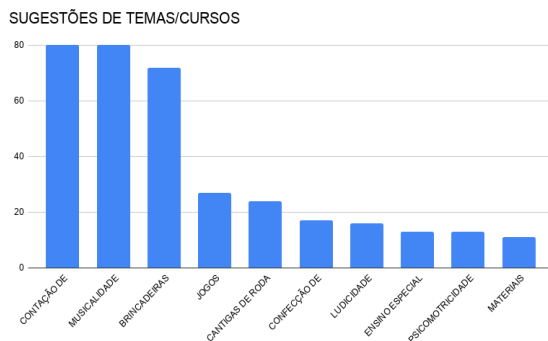
“Formadoras bem fundamentadas, apresentando propostas alinhadas com o currículo em movimento. Demonstraram animação e motivação. Gostei muito das propostas! Grata!”

Tais *feedbacks* deixavam as formadoras satisfeitas com resultados tão positivos. Afinal, apesar de estarmos passando por momento tão angustiante, foi possível despistar as amarguras e desânimo, tapear a tristeza, brincar e conservarmos aquecidos, apesar do esfriamento que poderia se instalar. Memórias afetivas surgiram. Era uma retroalimentação também para nós, professoras-formadoras, que buscávamos manter a energia elevada durante os momentos formativos, buscando encontrar forças para favorecer o otimismo diante da vida, pois sabemos o quanto a energia pode contagiar o outro, para o positivo ou para o negativo.

Processo de Avaliação¹⁰ da oficina:

A Questão 08, especificamente, serviu como um levantamento de interesse de assuntos que os professores dos pequeninos gostariam de ter na formação continuada. Isso serve como orientação para o planejamento de futuras ações de formação. Houve 451 temas sugeridos, em que foram elencados, no gráfico abaixo, os 10 temas de maior ocorrência na etapa atendida (creche e Educação Infantil):

¹⁰ A SEEDF assume em seu Currículo em Movimento da Educação Básica e em suas Diretrizes de Avaliação, a concepção formativa de avaliação.



Como se pode observar, os dez temas mais sugeridos pelos professores atendidos durante a formação (creche e Educação Infantil) foram, na sequência: Contação de histórias, Musicalidade, Brincadeiras, Jogos, Cantigas de roda, Confeção de brinquedos com material alternativo, ludicidade, Atividades direcionadas para o Ensino Especial, Psicomotricidade e Confeção de materiais pedagógicos, dentre vários outros.

Alguns relatos dos professores-cursistas em relação à oficina:

Seguem alguns relatos que julgamos relevantes recolhidos das respostas à questão número nove (aberta):

“A formação foi a melhor que já participei, tema gostoso, e muito importante para nossa realidade de professores de Educação Infantil, vocês tem uma voz doce que nos encanta e nos leva a viajar, o tempo passa e nem nos damos conta. Parabéns, que venham mais cursos”.

“Eu amei. Foi super construtiva na minha carreira!! Vou aplicar com certeza em sala de aula.”

“Acredito que a oficina foi extremamente significativa para os professores que estão entrando na EI ou que possuem pouco tempo de atuação nessa faixa etária. Grata por compartilharem seus conhecimentos e vivências. Apesar de extensa, achei a oficina agradável.”

“Foi ótimo, aumentou muito o meu conhecimento em como ter mais aulas lúdicas com músicas e brincadeiras fáceis que já estão sendo esquecidas por muitas pessoas, vídeos riquíssimos”.

“Adorei que em pouco mais de duas horas foi possível unir a teoria com a prática e aprender tantas músicas e brincadeiras. Muito obrigada!”

“Gostaria de agradecer por todo conhecimento passado hoje, eu absorvi e levarei para a vida, com toda certeza. Parabéns a equipe que organizou, e eu vou amar participar mais vezes, além de amar as dicas que foram passadas, as canções e as referências (autores e livros).”

Nós fazíamos a leitura diária dos apontamentos dos participantes, para verificarmos se a metodologia estava correspondendo às expectativas deles, bem

como para nós mesmas avaliarmos todo o processo. Recebermos tantos *feedbacks* positivos nos inspirava a oferecer com mais qualidade cada aula. A verdade é que cada encontro semanal era recheado de expectativas e surpresas. Nós combinávamos nosso figurino do dia e nos preparávamos para aquele momento com muito carinho, pois era uma forma de estarmos com nossos pares, fazendo aquilo que, presencialmente, amamos fazer, que é cantar, brincar, refletir e sorrir juntos, com muita leveza. Durante o percurso, percebemos que toda quarta-feira era recheada de emoções, as mais várias. Foram muitas as situações inusitadas pelas quais passamos. Essas dariam um capítulo à parte, mas vamos relatar apenas algumas ocorrências. Quem sabe alguém se identifica...

Antes que o primeiro encontro acontecesse, fizemos vários testes para “dominarmos” os procedimentos tecnológicos elementares para que a aula tivesse fluidez: abrir sala do *meet*, projetar tela, testar áudio e câmera. Teoricamente, tudo sairia perfeito, não fosse o mas... a verdade é que toda história tem um mas, assim como esse “mas” se fez presente em quase toda quarta-feira. Os mais comuns eram os tombos. Sorte nossa trabalharmos em dupla. Afinal, quando uma “tombava”, a outra dava o encaminhamento ao planejamento. Certa quarta, mesmo tendo confirmado no dia anterior e termos enviado o *link* da sala minutos antes recebendo a anuência da pessoa que fazia o elo com a escola, os professores-cursistas não entravam na sala. Estranhamos. O que haveria acontecido? Enquanto uma dava prosseguimento à aula, a outra foi descobrir. A escola havia agendado duas oficinas para o mesmo dia e horário, uma confusão!

Outra vez, a escola atrasou a entrada. De repente, vários participantes começaram a entrar com uma hora de atraso, o que não fazia sentido algum. O elo da escola havia esquecido de encaminhar o *link* para acesso. O mais marcante para a gente foi a última aula. Enquanto o vídeo de abertura ia sendo projetado, nós ficávamos em silêncio, esperando os participantes entrarem na sala, por cerca de dez minutos. No entanto, nesse dia, uma professora, durante a projeção do vídeo, começou a perguntar: “Não tem ninguém aí não? Ninguém vai falar nada não? Eu quero conversar!” Nesse momento, uma das formadoras precisou pausar o vídeo para certificar se o mesmo estava sendo projetado. E não é que estava? Isso sem falar nas inúmeras vezes em que professores apontaram que o áudio do vídeo no *YouTube* estava baixo ou inexistente. Sempre que isso acontecia, era gerada uma tensão para as formadoras, pois era uma situação que precisava ser resolvida e, muitas vezes, era o equipamento do participante que estava apresentando alguma complicação difícil para a gente solucionar de maneira remota. Percebemos o quão trabalhoso e estressante era lidar com esse novo universo em que fomos inseridos sem poder escolher não entrar.

Resultados de uma das sugestões da oficina: a dobradura de um caracol.



Fonte: Acervo pessoal das formadoras. Janeiro/2021.

Porém, apesar de todos os imprevistos e acontecimentos inusitados que houve, foi gratificante, após a exibição do vídeo e na hora da partilha, receber tantas dobraduras executadas, sorrisos estampados nos rostos, agradecimentos por tantas sugestões de atividades e momentos leves promovidos.

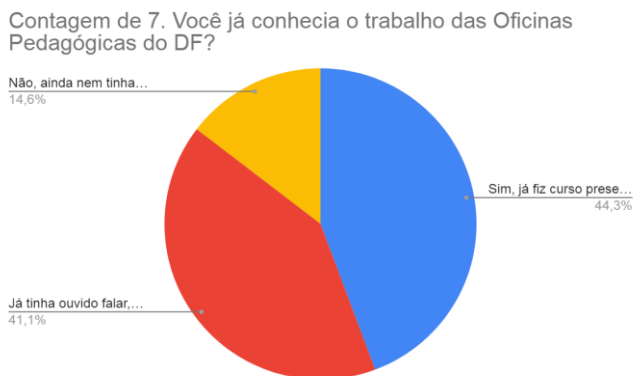
Um olhar avaliativo sobre todo o processo...

Ao todo, oferecemos 21 encontros, dos quais participaram 992 professores, de 51 instituições diferentes. Ao final de cada encontro, era disponibilizado um [link](#) de formulário para avaliação do dia no Formulários Google, conforme já explicitamos. Por meio dessa avaliação, podíamos acompanhar as impressões dos participantes e alterar a rota, conforme fosse possível e necessário.

O alcance desse quantitativo de participação dos professores e escolas foi surpreendente. O atendimento remoto permitiu que pudéssemos ir a escolas de diferentes localidades do Distrito Federal, o que seria impossível no modo presencial. Conhecemos várias realidades, tivemos contato com os gestores de várias instituições, algo inovador e, de certa forma, inédito que precisa ser ressaltado. A possibilidade de envolver todo o grupo da escola, incluindo os gestores, foi uma potência do projeto e bastante recorrente. Também houve participação de algumas pessoas que compõem as UNIEBs. (Unidade de Educação Básica) das Coordenações das Regionais de Ensino (CREs).

Vale ressaltar ainda que tivemos a oportunidade de levar o nome dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas ao conhecimento de professores que sequer haviam ouvido falar desse espaço de formação continuada que existe desde 1986 na SEEDF. No caso da nossa oficina em particular, 55,7% não

conhecem a Oficina de sua Regional de Ensino presencialmente, conforme demonstra o gráfico seguinte, em que a cor azul representa quem conhece o CVLOP de sua CRE (44,3%):



Um significativo problema no projeto foi o processo de inscrições. Nesse sentido, a nova experiência trouxe grandes desafios ao setor responsável, o qual apresentou dificuldades em sanar os problemas que surgiram: houve professores que se inscreveram individualmente (embora a orientação fosse que a gestão da escola deveria fazer a inscrição de TODOS os participantes, já que o objetivo era atendimento ao grupo da escola); houve escolas que se inscreveram para oficinas que não contemplavam sua etapa de ensino, o que só foi percebido após o bloqueio da data, inviabilizando-a para outras unidades escolares. Houve escolas que agendaram mais de uma oficina no mesmo dia e turno, assim como houve datas em que várias escolas conseguiram agendar, algo contrário à proposta, pois a ideia era de atendimento de apenas uma escola por vez, convidando outras, apenas caso houvesse disponibilidade de vagas, até o preenchimento de trinta.

Tivemos escola que agendou dois, três professores, apenas. Interessante registrar o quanto foi importante o professor-formador ter a autonomia para entrar em contato com escolas interessadas para serem inseridas nos dias em que houvesse vaga ou não tivessem sido agendados. Por várias vezes, colegas de outros CVLOPs entraram em contato conosco nesse sentido. Percebeu-se que a centralização das inscrições foi um fator negativo para o projeto, pois muitas planilhas de inscritos chegaram após a data agendada pela escola e outras sequer chegaram. Foi um transtorno possível de ser solucionado, pois pudemos entrar em contato com as escolas e agendar outras datas. No fim, conseguimos atender todas as escolas que manifestaram interesse fazendo inscrição no sistema e acolhemos muitas outras, por haver disponibilidade de vagas. Essa autonomia foi, portanto, essencial.

A divulgação da oficina foi por meio de circular e de um vídeo curtinho disponibilizado nas redes sociais. Talvez pela correria ou mesmo devido a uma leitura superficial da circular, não houve um entendimento muito assertivo sobre os procedimentos para a inscrição. De uma próxima vez, talvez fosse interessante o vídeo apresentar esse passo-a-passo para não haver tantas inscrições equivocadas, sem seguir o protocolo estipulado para elas.

Outra questão que causou angústia foi a inserção dos cursistas no sistema para sua certificação. Por exemplo: no sistema, constam **454 HABILITADOS NA T1** (Turma 1 – Matutino) e **313 HABILITADOS NA T2** (Turma 2, vespertino), totalizando **767 HABILITADOS** no curso. No entanto, em nosso controle, tivemos **566 na T1 + 426 na T2 = 992**. Ou seja: **225** profissionais participaram da formação e, por alguma questão, não estão registrados no sistema. Convém ressaltar que muitos dos atendimentos foram feitos para creches e instituições conveniadas, cujo procedimento para entrada no sistema sempre foi, por nós, professoras-formadoras, explicitados às escolas. No entanto, nem todos fizeram esse procedimento de “cadastro usuário externo”, fundamental para a certificação.

Considerações finais

Em um curto espaço de tempo tivemos que aprender a escrever um roteiro de vídeo que ficasse com a cara do trabalho desenvolvido nos CVLOPs: lúdico, acolhedor, leve. Tivemos que aprender a falar com as câmeras, a editar e reeditar vídeos. Aprender a subir vídeos pro *youtube*, copiar *links*, abrir sala do *meet*, entrar em contato com as escolas, administrar os vários desencontros. Levantar a cada “tombo” que a internet nos dava. Foi difícil. Foram várias questões a serem pensadas. Houve muitos desencontros no percurso. Era tudo muito novo. O novo nos assusta.

No entanto, o formato escolhido pôde atender aos objetivos a que se propôs: dialogar mais de perto com as escolas, de forma mais próxima e acolhedora. Promover um momento de escuta. Percebemos que as escolas gostaram disso. Sentiram-se valorizadas. Houve uma escola que se caracterizou toda com adereços e cenários para nos receberem.

Outro ponto a ser destacado na oficina foi a participação de creches e instituições conveniadas, que muitas vezes, não têm acesso a muitas formações, mas puderam, em peso, garantir este momento. Ao final, a palavra gratidão foi a mais ouvida por nós. Telas que se abriam, microfones que pediam a vez para agradecer e falar da importância daquele momento. Muitos colegas pediram mais. Nós ficávamos motivadas e inspiradas a fazer melhor enquanto essa situação perdurasse, mas a verdade é que, apesar de todo o sucesso, de tantos pontos positivos, sentimos falta mesmo é do olho no olho; do toque; de cantar e brincar juntos. Só

quem viveu a responsabilidade de fazer com que um encontro funcionasse no modelo remoto sabe o quanto pode ser estressante devido a tantas situações a serem resolvidas a toque de caixa, no improviso. Foi uma boa experiência, principalmente para perceber o quão caros são nossos encontros presenciais.

Referências

ADELSIN. **Cuidar bem das crianças: brinquedos e brincadeiras com o corpo em movimento**. SP: Peirópolis, 2011 (Coleção Cuidar Bem)

ALBUQUERQUE, Claudia Coelho Bomtempo. **Preparados para a atuação docente? Compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade**. Curitiba: Appris, 2016.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada** (2018). Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%cc3%a7%cc3%a3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em 29 jan. 2021.

BRASÍLIA. **Plano Distrital de Educação PDE 2015-2024**. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CASCUDO, L. da C. - **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Portaria nº 338, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 228, de 03 dez. 2018, páginas 15/16.

GENECHTEN, Guido Van. **É um gato** (Coleção O que é? O que é? SP: Gaudi Editorial, 2002.

HERRERA, Laura. **Dorme, menino dorme**, SP: Livros da Matriz, 2015.

HORTÉLIO, Lydia. **CD Abra a roda, tin dô lê lê**. Produção: Instituto Brincante, SP, s/d.

HORTÉLIO, Lydia. **Música tradicional da infância / Música da cultura infantil no Brasil**. Salvador/BA, jul.2012. Artigo não publicado.

_____. **CD Ô Bela Alice: música tradicional da infância no sertão da Bahia no começo do século XX**. Produção: Zerinho ou Um LTDA, SP, s/d.

_____. **CD: Céu, Terra, 51 cada vez sai um: Brinquedos Cantados dos meninos de Serrinha, hoje!** Produção: MULTI, BA, s/d

HUIZINGA, Joan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARTINEZ, Andréia P. de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A musicalidade dos bebês: educação e movimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. São Paulo: Ricordi, 1978.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil**. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981.

ROSA, Breeze. **Musicalização - Atividades para bebês e crianças**. Curitiba, PR: 2ª edição, 2017.

ROMERO, Sílvio. **Folclore brasileiro: cantos populares do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na aldeia de Carapicuíba**. São Paulo: Zerinho ou Um, 2014

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

Damião Amiti Fagundes¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar os desafios da gestão escolar e da participação familiar frente ao cenário da educação remota imposta pela pandemia da Covid-19, identificando as reflexões necessárias à gestão escolar nesse momento. Tendo como objetivos específicos compreender a importância da gestão escolar participativa, envolvendo os pais no processo de ensino.

O estudo adota o método de revisão de literatura para dar subsídio teórico à pesquisa, e o relato de experiência a partir da prática do autor que é professor de Geografia na rede pública de ensino no estado do Espírito Santo.

O processo de ensino aprendizagem na educação básica se esbarra o tempo todo em questões como: Como aprendem os alunos? Quais as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam? Quais as alternativas que podem ser utilizadas para vencer as barreiras e dificuldades? Qual o real papel e melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos?

Todas essas questões que já fazem parte das reflexões da gestão escolar vêm à tona com maior ênfase quando, em virtude da presença de um vírus que pode matar e que vem fazendo vítimas no mundo inteiro, todas as escolas precisaram ser fechadas e a educação remota foi imposta aos docentes e discentes da rede de ensino pública e privada, sem terem qualquer oportunidade de planejar, exigindo uma adaptação rápida para um novo contexto educacional à distância.

Dentre todas estas reflexões, uma bastante atual diz respeito à importância da participação dos pais no processo de ensino aprendizagem das crianças na escola, que se antes vinha sendo um tema relevante, na educação remota passou a ser essencial.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Ciências da Educação, pela Universidad San Carlos (PY), Professor da rede estadual de ensino e do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre-ES. (FAFIA). E-mail: damiclio@gmail.com

Os gestores escolares buscam repensar as intervenções e modificar suas práticas redefinindo alternativas que atendam às reais necessidades de aprendizagem dos alunos dentro de um novo formato de ensino em que as crianças e adolescentes precisam contar muito mais com a participação efetiva dos pais para que possam acompanhar os estudos.

A prática docente atual se sustenta pela compreensão que cada professor tem sobre as articulações que podem acontecer no processo de ensino aprendizagem, na dinâmica constante do ensinar e aprender com suas constantes trocas que envolvem: o sujeito que aprende, o objeto de conhecimento, o sujeito que ensina e atualmente, a participação da família em todo o processo, que antes podia ser ativa e passivamente, mas que hoje precisa ser mais ativa.

O estudo do tema se justifica pela importância de os gestores escolares reverem as práticas e todo o Projeto Político Pedagógico até então em vigência, vislumbrando a prática com programas que envolvam a participação familiar de forma ativa, incentivando e capacitando seus docentes na integração e interação do processo de ensino aprendizagem e família, como fator de eliminação de dificuldades e barreiras para a aprendizagem dos alunos.

Porém, a participação dos pais em uma prática pedagógica remota envolve mais do que um comprometimento da família com o processo de ensino aprendizagem, mas envolve situações econômicas, de acesso e de formação dos pais para acompanhamento dos filhos em ensino à distância.

Como ocorre a aprendizagem

Qualquer abordagem que se relacione à prática pedagógica nesse novo contexto da educação deve se pautar na questão de como ocorre o processo de aprendizagem da criança e no modo como melhor se pode ensinar a criança.

Somente através do entendimento sobre como se estabelece o aprendizado da criança é que se pode chegar a um meio prático de estabelecer com as crianças uma relação educativa, o ensinar e aprender devem ser pautados sempre na resposta das questões: Como é o processo de aprendizagem da criança? Quais as dificuldades de aprendizagem que elas enfrentam? Como vencer estas dificuldades?

Estas são, sem dúvida, as questões nas quais as abordagens de estudo que se relacione à prática pedagógica devem se pautar nesse momento, pois, somente através do entendimento sobre como se estabelece o aprendizado da criança é que é possível encontrar um meio prático de estabelecer com elas a relação educativa, o ensinar e aprender.

As crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações, de interagir com os objetos do mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima. A cada minuto realizam novas conquistas,

ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas (HOFFMANN, 1993, p. 84).

A partir dessa lição de Hoffmann (1993), é preciso considerarmos que com as aulas presenciais os professores tinham maior acesso à particularidades e dificuldades de cada aluno. Na educação remota, é necessário considerar essa necessidade e reconstruir formas de visualizar e trabalhar a individualidade dos alunos.

Muitas teorias sobre como a criança aprende foram implementadas, testadas e vem evoluindo ao longo do tempo com a participação de muitos estudiosos das áreas de psicologia, física, pedagogia, etc.

Uma das bases que norteia a Educação brasileira é a teoria de Vygotsky (1989) que considera que a aprendizagem da criança antecede a sua entrada na escola e que o aprendizado escolar é produção nova no processo de desenvolvimento infantil iniciado pela criança desde o seu nascimento.

De acordo com Vygotsky (1989) a aprendizagem acontece na vida das pessoas em todo lugar, desde que nasce, e a partir do momento em que a criança é inserida na sociedade, através da iniciação escolar, o processo de formação de pensamento é despertado e acentuado pela comunicação constante que se estabelece entre crianças e professores.

De outro lado, a linguagem, que permite a assimilação da experiência de muitas gerações, intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança.

A criança, objeto de estudo mais complexo que se conhece, traz para a escola (jardim da infância, pré-primária, primária ou secundária) um conjunto de atitudes e valores sobre o envolvimento; de competências e de pré-requisitos de aprendizagem, de processamento (visual, auditivo, tátilquinestésico, etc.) de elaboração e comunicação de informação; e de conhecimentos e estratégias de aprendizagem, que requerem um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas que possam perspectivar o seu potencial dinâmico, e não estático, de aprendizagem, pressupondo o seu nível de desenvolvimento potencial. (FONSECA, 1995, p. 81)

Conforme entende Vygotsky (1989), a partir do momento em que um adulto indica para a criança as relações e nomes de objetos, por exemplo, ela passa a construir formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade.

Ou seja, a criança constrói seu próprio conhecimento a partir daquilo que lhe é mostrado, sozinha, não seria capaz de adquirir aquilo que obtém por intermédio de sua interação com os adultos e com as outras crianças, sendo, portanto, a linguagem, fundamental nesta construção de conhecimento.

Trazendo a teoria de Vygotsky (1989) para o contexto da educação remota, a forma como a criança aprende torna possível que os conteúdos sejam apresentados a ela por meio das mídias digitais.

Porém, na sala de aula o professor podia apresentar o conteúdo em formas diversas, e ele mesmo intermediava o processo de construção da criança. No ensino remoto é mais difícil que o docente sozinho consiga fazer todo o papel

interventor, passando a depender dos pais e responsáveis em casa para que a criança consiga assimilar e fazer o processo de aprendizagem.

A gestão democrática escolar e o planejamento participativo

É preciso repensar o papel da escola procurando, dentro de uma gestão democrática, novos caminhos educacionais para a construção de um Projeto Político Pedagógico eficiente, que atenda as características da comunidade na realidade atual.

O desafio da gestão escolar neste contexto é muito grande uma vez que a dinâmica da escola já apresentava situações, por vezes, emergenciais que acabavam sendo resolvidas apenas momentaneamente e cujas estratégias eram mais possíveis de se organizar ou relevar no contexto presencial do que é hoje com o ensino remoto.

Mas, é fundamental a busca por subsídios para enfrentar as mudanças nas práticas escolares, alterando assim a dinâmica organizacional para um modelo que atenda às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas. Portanto, para compreendermos as mútuas interferências entre organização da escola e organização da sala de aula, é preciso considerarmos, conjuntamente, dois aspectos: a dinâmica organizacional já existente e a cultura da organização escolar, própria de cada escola (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

Libâneo (2008) narra que os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) já indicavam que os sistemas de ensino deveriam definir normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, contudo, na prática, o que se evidenciava nas escolas era uma dificuldade de estabelecer bem essa relação.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico já obedecia princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares, ou seja, com a participação efetiva dos pais.

Pela visão apontada e referenciada por Libâneo (2008) e Paro (2007) na Gestão democrática escolar é fundamental que haja compreensão da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para que os fins da educação possam ser concretizados.

Trazendo a visão do autor para a realidade atual, é necessário que a gestão escolar amplie o diálogo com pais, professores e todos os envolvidos para que se estabeleçam projetos que contemplem todas as necessidades de adaptação necessárias nesse momento e no pós-pandemia, já que muitas mudanças ainda deverão se estabelecer mesmo quando for possível o retorno às aulas presenciais.

LIBÂNEO (2008) considera que a educação é um processo de emancipação humana devendo ser respeitados os espaços de todos os atores envolvidos neste processo. Portanto, enfrentar a nova realidade democraticamente é o novo desafio da gestão escolar democrática.

É inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico (PPP), e em seu processo de elaboração e implementação se pautam os princípios democráticos da participação.

BOBBIO (1986) destaca que o PPP é um instrumento fundamental para que a gestão escolar efetive a construção e a instalação da democracia social na comunidade escolar e a partir dela, influenciando em todo o contexto social.

O autor aponta para o fato de que a democracia não se limita à sua dimensão política, mas, envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social, inclusive e principalmente através da educação.

Portanto, para que se possa estabelecer a democracia, é necessário que a maioria das instituições sociais, inclusive a escola, sejam democraticamente governadas e considerem a realidade de vida da comunidade local em um ponto de vista contemporâneo e futuro.

BOBBIO (1986) destaca que o índice de desenvolvimento democrático é apontado não apenas pelo número de pessoas que votam, mas, sobretudo, pelo número de instâncias nas quais se exerce o direito de voto.

Assim, já não importa, pois, só quem vota, principalmente onde e sobre o que se vota, como um exercício de participação, criação e ampliação do espaço público das decisões, é necessário que haja participação constante em processos decisórios.

Nas instituições de ensino que preconizam a efetivação de uma gestão democrática e participativa como a que se requer para as escolas nesse momento, o PPP deve ser elaborado através das informações coletadas em processos de inter-relações entre professor x aluno, aluno x professor, escola x aluno, aluno x escola, família x aluno, aluno x família, sociedade x aluno, aluno x sociedade e família x escola, escola x família.

Somente considerando todo o foco de atores em todos os meios onde se inserem a vida e as vivências dos alunos é que será possível chegar a um novo Projeto Político Pedagógico adequado à realidade dos sujeitos envolvidos.

Como narra Gandin (2010) sobre o PPP, ele é global e deve compreender o todo da instituição. Não se trata da soma de planos dos setores e nem traz propostas de ação para estes: o PPP deve recolher o que pensam os membros da instituição (todos), e a partir disto elaborar o diagnóstico global e a programação, cuja execução estará sob a responsabilidade da administração central, mas envolvendo diretamente todos os setores em ações sincronizadas.

Mesmo diante de uma realidade em que haja inúmeros problemas a serem superados, para que a sociedade usufrua de uma educação de qualidade, as mudanças precisam ser vislumbradas nos processos políticos educacionais no sentido da participação mais ativa da família, por exemplo, em pontos cruciais sobre o acesso à educação no novo formato digital.

A partir do momento em que a gestão gerencial da educação se abre e propicia a institucionalização de canais de participação e decisão na escola (a exemplo de Conselhos, Grêmios Estudantis, fortalecimento de Associação de Pais), se estabelece a verdadeira significação da lógica “democrática” que será disseminada também na formação dos alunos.

Mais do que nunca, agora é fundamental que a escola rompa com a tradição histórica de centralização das decisões, para aderir à uma realidade manifesta na valorização do local como espaço de decisão de todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, assim considerando alunos, familiares, docentes, gestores, serventuários e até mesmo a sociedade toda na qual se insere, considerando, inclusive a importância dos profissionais de saúde orientando o retorno ao convívio escolar no pós-pandemia que ainda envolverá cuidados redobrados com a higiene e saúde no ambiente escolar.

Quando se pensa a relação da escola com a sociedade, são possíveis pensamentos diversos. Obviamente, qualquer um deles representa corrente de interpretação (com fundamentação filosófica, científica, ideológica ou senso comum) e é, portanto, parcial. Uns abrangem mais elementos explicativos, sendo, desse modo, mais completos e globalizantes. Outros, por contemplarem menos elementos na análise, são mais restritos e pobres. Todos, a seu modo, contêm verdade mais ou menos ampla, explicando, portanto, de maneira mais ou menos clara a realidade (GANDIN, 2010, p. 13)

Na sua condição enquanto instituição, a escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade.

Se de um lado esses ritos e práticas possuem vinculação com a história e cultura da própria escola, de outro, ela deve se vincular também com as características da comunidade em que se insere, acompanhando a sua evolução e necessidades pontuais.

A educação consiste, pois, na mediação pela qual se processa a formação integral do homem e sua dimensão histórica. Dessa perspectiva, considerar a qualidade do ensino em nossas escolas fundamentais é, como vimos, levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presentes as dimensões individual e social (PARO, 2007, p. 110)

Assim, o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico para um novo contexto educativo, como um instrumento de gestão democrática, não pode cair em um vazio, não pode prescindir da participação ativa

dos atores locais, e neles inclui-se nesse momento a consideração da realidade das famílias em uma participação ativa essencial.

Desafios a serem enfrentados pelos gestores escolares frente à pandemia da Covid-19

Conforme narra Arruda (2020) a Covid-19 espalhou-se de forma acelerada pelo mundo nesse ano de 2020, gerando uma situação inédita que colocou 90% da população estudantil em isolamento social no mundo todo.

No início do mês de março de 2020 foi possível perceber que uma transmutação radical das relações pessoais foi estabelecida por meio de decretos nacionais, pânico mundiais pelo aumento alarmante do número de infectados e mortos pela doença denominada Covid-19 (ARRUDA, 2020, p.258).

Essa situação colocou todo aparato e organização escolar até então praticadas de lado, impondo a busca emergencial por novas formas de manter os vínculos entre estudantes, pais, professores e gestores escolares com a sequência do ano letivo.

O fato é que, como destaca Arruda (2020), o mundo não estava preparado para todos os efeitos sociais provocados pela rápida disseminação do novo coronavírus que afetou a sociedade mundial em todos os aspectos: sociais, culturais, educacionais e econômicos.

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente.

Analisando a situação do Brasil, não se pode dizer que a Pandemia gerou problemas importantes para a Educação, até por que seria cedo demais para uma análise mais profunda sobre os efeitos desta crise, já que enquanto o presente artigo é elaborado, ainda não há previsão para o fim do isolamento e uma retomada definitiva mais próxima do que possa se dizer de como era antes.

No mesmo sentido é o entendimento de Arruda (2020, p. 259):

O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu. Não se trata, a meu ver, de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente.

Na vivência do autor no cotidiano da Educação brasileira, especialmente a pública, é possível perceber que a Pandemia intensificou e escancarou graves problemas sociais e educacionais que o país já enfrentava.

Na experiência do autor, quando se compara, por exemplo, a educação privada com a pública, muitas diferenças já existiam quanto à disponibilidade de recursos e a consequente qualidade do ensino, porém, os gestores e docentes

estavam acostumados a driblar muitas dessas dificuldades e escassez de recursos na modalidade presencial.

Com criatividade e esforços conjuntos era possível prestar uma educação minimamente satisfatória para todas as crianças matriculadas na escola pública, apesar das muitas dificuldades, o que na modalidade remota se tornou mais desafiante, em alguns aspectos impossível.

Ao lidar com docentes que atuam tanto na rede pública como na rede privada de ensino, o autor identifica que a rede privada foi rápida em subsidiar os docentes de toda a estrutura e capacitação para que estes pudessem fazer uma transição mais tranquila com os conteúdos disciplinares para a modalidade de ensino remoto.

Além disso, 100%, ou seja, a totalidade dos alunos da rede privada, conforme relatos de professores e colegas que lecionam em escolas privadas, tiveram acesso imediato ao ensino à distância, além de terem, em maior parte, famílias mais envolvidas com condições para darem suporte ao acompanhamento escolar emergencial.

A realidade na rede pública é outra, pois, grande parte dos alunos não tem, sequer acesso às tecnologias necessárias para acessar e acompanhar as aulas na modalidade à distância.

Dados de pesquisas recentes sobre acessibilidade digital, realizada pelo IBGE (2018), destacam importantes pontos que precisam ser pensados no planejamento dos gestores da educação para o atendimento dos alunos da rede pública nesse momento.

A Região Sudeste do país que é a que mais tem acesso à internet no Brasil segundo a pesquisa, ainda tem cerca de 16% das famílias sem o acesso, o que é um impedimento para parte dos alunos acompanharem o ensino remoto.

Os motivos para se pensar no não acesso dos alunos à modalidade de ensino remoto vai além da disponibilidade da internet que para várias famílias é considerado um serviço caro, há regiões brasileiras em que os acessos são ainda mais reduzidos, não há estrutura de internet suficiente que atenda toda a população.

Outro ponto importante é que a maior parte dos acessos são realizados por aparelho de celular, o que não oferece a mesma qualidade de acesso para a finalidade de ensino como um microcomputador, que segundo a pesquisa, em 2018 era usado em apenas 41,7% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2018).

A questão de capacidade de memória dos celulares limita as condições de acesso aos conteúdos digitais disponibilizados nas plataformas, não oferecem as mesmas condições de estudo do que o computador ou notebook.

Outro fator que se evidencia na rede pública de ensino é o fato de que grande parte dos professores não tinha e não teve qualquer preparação para que o remanejamento do ensino acontecesse de uma forma menos agressiva tanto para

eles como para os alunos e seus pais que passam a ter um papel primordial no acompanhamento educacional dos filhos.

Os professores foram formados para o ensino presencial e muitos até enfrentam também dificuldades para o acesso e não possuem conhecimento suficiente para usar todos os recursos disponíveis para o ensino digital.

Os docentes habituados ao planejamento de aula tradicional, que utilizam há anos seu métodos e estratégias de ensino, foram submetidos drasticamente às mudanças, que lhes impôs uma necessidade de adaptação em uma situação de grande estresse e instabilidade, o que reflete, obviamente, na forma como estão se adaptando com os conteúdos por meio das plataformas digitais.

Somando-se a essas dificuldades pontuais, ressalta-se o índice de analfabetismo e de analfabetismo funcional no país, que coloca, nesse momento, milhares de crianças sem um suporte familiar em casa capaz de auxiliá-los no acompanhamento dos conteúdos escolares.

Os problemas sociais também precisam ser considerados. As condições em que as pessoas estão se organizando nesse novo contexto é emergencial e impede de se fazer um planejamento definitivo sobre os rumos da Educação.

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020, p. 259).

E, se não bastasse, um dos fatores mais relevantes, que é saber usar a internet adequadamente para acessar o conteúdo nas plataformas digitais e realizar as atividades, exige um certo nível de conhecimento de informática que a maior parte dos alunos da Educação básica ainda não tem e muitos pais também não, o que dificulta um acompanhamento satisfatório na modalidade de ensino à distância.

De acordo a BBC News o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) estima que 3 a cada 10 brasileiros têm dificuldades para ler, escrever, interpretar textos, identificar ironias e até fazer contas simples do cotidiano. Quando se pensa em educação remota dos filhos dessas pessoas, 3 para cada 10 brasileiros, é muita coisa em número de crianças que não podem contar muito com os pais nesse processo.

Os analfabetos funcionais representam praticamente 30% da população entre 15 e 64 anos no Brasil. Quando se pensa em educação remota dos filhos dessas pessoas, é muita criança e adolescente que não tem como contar com os pais nesse processo de ensino remoto que a Pandemia impôs.

É fato, como destaca Arruda (2020) que não se trata de um problema enfrentado exclusivamente pelo Brasil, a China, onde o vírus iniciou a propagação,

assim como países europeus como França, Espanha, Portugal e Inglaterra, os Estados Unidos, dentre outros, também tiveram de adotar estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Segundo o autor, a grande maioria dos relatos desses países apresentam dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota por muitos fatores que coincidem com os brasileiros, como as dificuldades de alunos e professores para trabalharem com conteúdo *on line* e falta de acesso às tecnologias de informação e comunicação por parte da população.

Porém, Arruda (2020) destaca que os governos destes países estabeleceram políticas públicas que ampliaram o acesso técnico a equipamentos, de maneira a proporcionar uma equidade no processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, até o momento, agosto de 2020, não se teve esse tipo de medida governamental que seria fundamental para que os alunos pudessem acompanhar o ensino remoto, de modo que sequer há levantamentos oficiais sobre números de alunos que estão ficando de fora da escola nesse momento.

Portanto, os desafios da gestão escolar no Brasil são enormes nesse momento, e nunca a gestão participativa foi tão necessária como agora, quando somente a ampliação de diálogo e participação de todos pode amenizar os reflexos negativos que a Pandemia da Covid-19 causa na Educação Brasileira.

Conclusão

Ao longo do tempo a prática docente vem passando por inúmeras transformações, visando sempre estabelecer uma eficiência no processo de ensino aprendizagem através da superação de dificuldades e barreiras enfrentadas pelos alunos.

A instituição familiar aparece como fator preponderante a ser considerado na essência de formação da criança, desde antes desta se inserir no ambiente escolar, já que os seus conhecimentos anteriores precisam ser respeitados, assim como suas vivências para que o processo de construção do conhecimento siga de forma saudável, considerando sua integralidade.

A relação família x escola vem sendo amplamente defendida para a melhor formação das pessoas. A gestão escolar democrática preconiza a elaboração de Projetos Político Pedagógicos que ampliem a participação nas decisões, buscando a construção de um ensino completo, democrático e socialmente viável.

Essa necessidade se intensifica no momento em que a Educação enfrenta um desafio tão grande de adaptação diante da Pandemia da Covid-19 que se não traz problemas de forma direta, intensifica e escancara os problemas já enfrentados pelo país.

A participação da família junto da gestão escolar, assim como dos docentes e de todos os envolvidos direta e indiretamente com a Educação, é hoje mais fundamental ainda para que o ensino seja adequado à realidade das crianças e da sociedade brasileira.

Qualquer solução para o atual cenário coloca gestores, educadores e famílias em uma patente necessidade de ampliar diálogos para encontrar as melhores soluções tanto para o ensino remoto na totalidade como na possível adaptação para um retorno gradativo de aulas presenciais que foquem em necessidades específicas sem aglomerações que intensifiquem os riscos da população.

Nunca a gestão escolar participativa foi mais necessária, embora, ela já fosse uma busca, e que, se houvesse maior consideração por parte de todos no período pré-pandemia, talvez já fosse mais ampla e os problemas nesse momento seriam menos graves.

O presente estudo sugere a patente necessidade de ampliar os diálogos para traçar os rumos da Educação a partir da nova realidade considerando todos os aspectos que vão desde a falta de acesso às tecnologias por parte significativa dos alunos, até a evidente necessidade de capacitação dos docentes para o uso das tecnologias e para a ensino remoto de modo que os conteúdos sejam apresentados de acordo com a necessidade de alunos por faixa etária, nível de conhecimento digital, dentre outros fatores que precisam ser pensados nesse momento para que a educação possa continuar cumprindo seu papel.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede Revista de Educação à Distância. 7(1), 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BBC News Brasil. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957>. Acesso em: 05 ago. 2020. BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio**: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre-RS: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1993.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Educa Jovens**. 2018. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão escolar**: teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Famílias**: parceiras ou usuárias eventuais? Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/livro_familiaviol.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. - A Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A CONTRIBUIÇÃO DOS IMPRESSOS NA LUTA FEMININA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Dêis Maria Lima Cunha Silva¹

“Falei-lhe sobre os meus planos. Ela ouviu, mas logo ficou apreensiva, Faculdade de Direito, filha? Entrar numa escola de homens, verdadeira temeridade que iria afastar os pretendentes, quem quer mulher que sabe latim? Todo homem tem medo de mulher inteligente, filha, ela advertiu. Sem saber que ao seu modo repetia o que já dissera o poeta Baudelaire ... Amar mulheres inteligente é um prazer de pederasta ...”²

Introdução

Em variados períodos da história do Brasil as mulheres foram educadas e preparadas por suas mães para serem recatadas, pudicas e donas do lar. E do mesmo modo, uma vez casadas deveriam desempenhar muito bem o papel de boas esposas e consequentemente boas mães. Neste sentido, este estudo investiga a contribuição dos impressos na luta das brasileiras pelo direito a educação, profissionalização e a participação política no Brasil, no período que corresponde a segunda metade do século XIX. Pretendo também entender os motivos e/ou processos pelos quais durante o século em questão as mulheres foram excluídas do mundo acadêmico, do direito a uma profissão de nível superior, sendo inclusive excluídas da participação da vida política no Brasil oitocentista.

Mulheres que ousavam questionar o pensamento dos homens não eram vistas com bons olhos pela sociedade brasileira oitocentista, e por isso a preocupação de não fazer cursos direcionados ao “mundo dos homens”. Não obstante, recentemente a Historiografia Brasileira vem trazendo trabalhos, pesquisas e discussões sobre a atuação das mulheres como autoras e protagonistas da própria história em variados períodos. O comentário de Lygia Fagundes Telles no texto

¹ Mestra em história pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – UEPB. Graduada em História – UNIFIP. Contato: deisprofhist.lima@gmail.com.

² TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, Mulheres. In: PRIORE, Mary Del (org.). História das mulheres no Brasil. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. P. 670.

Mulher, Mulheres, (2011) antecede a discussão aqui proposta, o medo, o preconceito em proporcionar as brasileiras do século XIX uma educação superior, lhes impondo uma educação voltada para o pudor, para o recato e submissão no casamento. Atualmente é perceptível quantos trabalhos foram e/ou são produzidos sobre as mulheres nas Guerras, nas revoltas e revoluções, na vida religiosa, assim como em outros aspectos do seu cotidiano.

É também recente a valorização da produção historiográfica a partir desse cotidiano como fonte histórica, em que os “atores” são pessoas comuns definidas por Michel de Certeau, em sua obra *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer* (2014) como homem ordinário. Em relação ao “homem ordinário”, acredito que ele se refere tanto ao gênero masculino quanto ao gênero feminino por meio dos seus costumes, dos seus valores produzem cultura, ao mesmo tempo em que delimitam o espaço e o tempo, onde e quando a produção histórica vai acontecer. Assim para Certeau (2014), as práticas cotidianas são “artes de fazer” a história do homem e da mulher comum. Seguindo o mesmo raciocínio me baseando na obra deste estudioso as mulheres fizeram uso das táticas, burlaram as leis à elas impostas pelos poderes vigentes, que neste caso trata-se do discurso religioso, médico e falocêntrico, assim também atuaram e produziram sua história.

Para tanto essas mulheres enfrentaram tais discursos, para ocuparem espaços antes dominados somente pelos homens. Na contemporaneidade ainda se percebe os preconceitos, sejam estes no mundo acadêmico, profissional, público, quanto mais no século XIX, período do qual se trata a pesquisa em questão. Onde objetivo discutir a contribuição dos impressos na luta das mulheres pelo direito de estudar, graduarem-se e atuarem também na política brasileira oitocentista. Nos periódicos analisados observei as ideias em artigos escritos por homens, onde questionaram e opinaram sobre as reivindicações femininas. Não obstante, nos periódicos de propriedade feminina analisei especialmente o que e como as mulheres escreveram para alcançarem os direitos aqui citados, e como em variados momentos reafirmaram normas relacionadas aos cuidados da família, ao pudor e aos cuidados da casa.

Para desenvolver a pesquisa refleti sobre as mudanças sofridas pelas famílias burguesas no Brasil do século XIX no espaço da casa e da rua, a vigilância sobre este gênero, visto que “[...] os homens eram bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. [...]” (D’INCAO, 2011, p. 229). Deste modo, ficaria a cargo das mulheres um comportamento que não “ferisse” a honra de seus cônjuges. Evidentemente, todas essas normas recaíram com mais rigor as mulheres de elite que “[...] mesmo com um certo grau de instrução, estava restrita à esfera do espaço privado [...] A mulher não era considerada cidadã política.” (FALCI, 2011, p. 251). Dentre as mulheres deste período que se destacaram como escritoras e que reivindicaram

direitos para as mulheres estão: Nísia Floresta, Júlia Lopes, Maria Firmina dos reis, Narcisa Amália de Campos e outras do mesmo modo importantes. Lutaram pelo direito de escrever e em seus escritos, fossem romances poesias, artigos em periódicos reivindicavam o direito a educação, ao voto, a liberdade sexual e ao divórcio.

Para investigar a contribuição e a crítica presente nos impressos oitocentistas, verifiquei artigos dos seguintes periódicos: *A Ilustração*, revista quinzenal para Portugal e Brasil de 1884 a 1890, sob a direção de Mariano Pina; *A Marmota da Corte* que circulou de 1849 a 1852 sob a direção de Francisco de Paula Brito e redação de Próspero ribeiro Diniz; *A Revista Illustrada*, circulou no Rio de Janeiro de 1876 a 1898, sob a direção de Angelo agostine; *A Estação*, jornal ilustrado para a família, circulou de 1879 a 1904, sendo os editores e proprietários a Livraria Lombaerts; *A Família*, jornal literário dedicado a educação da mãe de família, semanal de propriedade de Josephina Alves de Azevedo, circulou em são Paulo de 1888 a 1894; *A Mulher*, periódico ilustrado de literatura e belas-artes consagrado ao interesse e direitos da mulher brasileira, fundado por Maria Augusta e Josefa de Oliveira em 1881; *A Mensageira*, revista literária dedicada à mulher brasileira, circulou em São Paulo de 1897 a 1900, tendo como diretora, redatora e proprietária Prisciliana Duarte de Almeida e *O Sexo Feminino*, semanário dedicado aos interesses da mulher, de propriedade e redação de Francisca Senhorinha da Motta Diniz, circulou de 1873 a 1889.

Assim, “Em 1852 foi lançada uma das primeiras publicações brasileiras voltadas para o público feminino e redigida exclusivamente por mulheres, O Jornal das Senhoras, que durou três anos. [...]” (MOREL e BARROS, p 60, 2003), que já apresentava as primeiras reivindicações das mulheres para atuarem na vida pública. É importante salientar que muitos periódicos de propriedade feminina tratavam apenas de moda, artes, receitas e a reafirmação do pudor, da vida religiosa, além de reafirmarem a submissão e a fragilidade feminina.

Reivindicações e preconceitos: o que diziam os impressos escritos por homens para as mulheres e escritos por e para mulheres.

O redator do periódico, *A Ilustração*, editada de 1884 a 1890, Mariano Pina, sobre a educação das mulheres em um discurso falocêntrico afirmou que a educação moral, científica ou literária de uma mulher não é resultante do estudo dos livros, como ocorre com o homem, mas da frequência de ideias do homem com quem ela vive e a quem se acha mais intimamente unida. E seria necessário conforme o redator, que esta educação adquirida a sombra dos homens com os quais convivem as mulheres não saia para fora do limite do campo de ação dos mesmos. E ainda afirmou que:

“[...] O estudo no homem é para que o trabalho se produza inteligentemente, sem perda d'um minuto em coisas inúteis. O estudo na mulher é apenas questão secundária de mundanismo, não para com ele fazer o assunto das suas conversas e das suas discussões, mas para poder compreender quando ouve. A mulher diante da obra dá-te diz apenas – gosto. Só um imbecil teria coragem para lhe perguntar – por que? (*A Ilustração*, 20 de Dezembro de 1884, p. 3).

Foi esse tipo de discurso que as mulheres do século XIX no Brasil tiveram que conviver e combater para terem acesso a educação. Na fala do redator as mulheres foram vistas como seres incapazes de elaborar e expor uma ideia coerente, sendo elas tratadas como seres desprovidos de inteligência. Mariano Pina ainda acrescentou no mesmo artigo que a mulher nasceu para a família e não para o mundo, divulgando a misoginia de uma época em que as mulheres ficavam restritas aos afazeres domésticos. Outro impresso que comunga da limitação da educação e comportamento das mulheres encontra-se em *A Marmota na Corte*³, que circulou no dia 14 de fevereiro de 1851 e apresenta uma mensagem que comunga com o discurso do jornal *A Ilustração*, onde afirma que a mulher instruída não deve demonstrar seu conhecimento e mesmo que se apresente quem tenha interesse em ouvi-la deve ser concisa, demonstrar recato, pudor e assim será amável, dócil e honesta. De modo algum, tais mulheres deveriam demonstrar algum tipo de cientificidade.

Todavia, de encontro a estes discursos e pensamentos, nos impressos de propriedade femininas e que mulheres são as redatoras percebi um pensamento e discussão que contraria tais preconceitos. É o caso do periódico *O Sexo Feminino*, que tratou-se de um semanário dedicado aos interesses da mulher, tendo como proprietária e redatora D. Francisca Senhorinha da Motta Diniz⁴, a mesma deixou claro logo na primeira edição em 07 de setembro de 1873 na primeira página que o periódico não foi bem aceito pela sociedade paulistana e mesmo que “[...] agourem bem ou mal o nascimento, vida e morte do Sexo Feminino; persigão [sic] os retrógrados com seus ditérios de chufa e mofa nossas contrerrâneas, chamando-as utopistas [...]” (*O Sexo Feminino*, 07 de setembro de 1873, p. 01), o periódico resistiu as investidas preconceituosas, e mesmo que chegou ao fim cumpriu o seu papel em conclamar a sociedade e conscientizá-la quanto a importância da educação das mulheres. Ainda nesta edição sobre a educação das mulheres afirmou:

³ Circulou entre setembro de 1849 e abril de 1852. Nascida da parceria entre o editor Francisco de Paula Brito e do redator Próspero Ribeiro Diniz. Mais informações ver: *A Marmota na Corte: Recreação e vereda literária no cenário cultural do século XIX (1849-1852)* de Rinaldo Cavalcante dos Santos.

⁴ Foi professora, natural de Minas Gerais. Lecionou em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em seus escritos lutou pela emancipação feminina, pela abolição da escravidão. Mais informações ver: *A judia Rachel: O romance como instrumento indutor de emancipação feminina no Brasil na segunda metade do século XIX*. Escrito por Roberta Oliveira de Carvalho. Disponível em: <http://www.let-ras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/al4n8>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

Em vez de pais de família mandarem ensinar suas filhas a coser, engomar, lavar cozinhar, varrer a casa etc., etc., mandem lhes ensinar a ler, escrever, contar, gramática da língua nacional perfeitamente e depois economia e medicina doméstica a puericultura, a literatura (ao menos a nacional portuguesa), a filosofia, a história, a geografia, a física, a química, a história nacional, para coroar esses estudos a instrução moral e religiosa que estas meninas assim educadas não dirão quando moças estas tristes palavras:

‘Se meu pai, minha mãe, meu irmão, meu marido morrerem o que será de mim!’
(*O Sexo Feminino*, 07 de setembro de 1873, p. 01).

Demonstrando assim, uma preocupação com o bem-estar das mulheres e a necessidade em ampliar o nível da instrução feminina. Na edição de 02 de maio de 1874 *O Sexo Feminino* defendeu que por meio da instrução superior para as mulheres a sociedade se elevaria. A autora cita como exemplo de nação que se desenvolveu porque instruiu as mulheres, os Estados Unidos, nesta mesma edição na 3ª página o Jornal chamou a atenção para que as escolas tenham na direção as mulheres, para que deixem de ser lugar de prisões e castigos e ainda afirmou que “[...] a mulher pobre no Brasil deixará de ser escrava ou criada para, como nos Estados Unidos, seguir a profissão do magistério.” (*O Sexo Feminino*, 02 de maio de 1874, p. 3). Essa foi uma das primeiras profissões que as brasileiras tiveram acesso sem que suas capacidades intelectuais sofressem grandes questionamentos e/ou restrições. Além de defender a instrução de nível superior percebi na edição de 27 de setembro de 1873 um artigo na primeira página intitulado: A mulher no magistério em que a autora apontou:

Pois bem – já que ninguém ousa pôr em dúvida a capacidade da mulher para educar – e visto que o próprio governo também por seu turno a considera apta para professora não somente de meninas, mas até mesmo meninos, confiando-lhe a regência de tais escolas, fazendo-a destarte depositaria de sua confiança oficial, é ocasião, é tempo oportuno para o alto da imprensa clamar e convencer tais professoras de que não se contentem com a instrução suficiente para ensinar o – A B C –; é necessário, é urgente que possuam a maior soma possível de conhecimento, o que só conseguirão com estudo profundo metodizado. (*O Sexo Feminino*, 27 de setembro 1873, p. 01-02).

E só assim as mulheres conquistariam a tão almejada emancipação, educação e contribuiriam com o desenvolvimento da sociedade. Ao mesmo tempo em que a redatora do jornal criticou uma educação voltada para as chamadas prendas domésticas é possível perceber que reafirmou uma rigidez no que se refere a uma educação moral e religiosa de suma importância para a época.

As redatoras e colaboradoras do semanário, *O Sexo Feminino*, expuseram em seus escritos que a emancipação das mulheres passaria pela aquisição da educação, vale destacar que essa educação está intrinsecamente ligada as questões de virtude e de moral⁵. No exemplar de 28 de janeiro de 1874 a redatora do periódico

⁵ *O Sexo Feminino*, Ano 1, 01 de novembro de 1873, p. 01.

reafirmou que o Império do Brasil deveria elaborar leis que garantissem às brasileiras o direito a educação superior, assim como as mulheres europeias. Ao reivindicar tal direito foi levantado o seguinte questionamento: “Será que os governos se arreceiam de alguma revolução resultante de ciência feminina?” (*O Sexo Feminino*, 28 de janeiro de 1874, p. 04). Pelos discursos misóginos do período pesquisado pude entender que existiu certo receio de mudar a organização da sociedade vigente, a divisão das tarefas dedicadas às mulheres, que foram as atividades do espaço privado. Ainda mais que, o falocentrismo oitocentista acreditou na incapacidade intelectual das mulheres.

Outro impresso dedicado às mulheres e que defendeu a instrução destas é *A Família*, jornal literário, dedicado à educação da mãe de família, semanal de propriedade de Josephina Alvares de Azevedo, sendo esta também professora. É importante lembrar que, o conceito de Literatura do século XIX não é o mesmo da contemporaneidade de acordo com Barbosa (2007), hoje trata-se de uma atividade humana que cria e produz cultura por meio da arte de escrever, no século XIX tratava-se do conhecimento, ou notícia das boas letras.

Assim, na primeira edição do Jornal a autora deixou claro que o objetivo do mesmo não era ensinar à mulher paulista a educar seus filhos porque esta já o sabia. Ao tratar de uma modesta publicação procurou despertar as consciências adormecidas no que se refere a educação das mulheres. Logo, na primeira coluna teceu uma crítica ao fato dos homens tratarem as mulheres com inferioridade e ao elevar as aptidões tanto masculinas como femininas pontuou que “[...] em tudo devemos competir com os homens – no governo da família, como na direção do Estado.” (*A Família*, 18 de novembro de 1888, p. 01). Neste sentido, assim como os homens as mulheres têm capacidade, também, de gerir e/ou colaborar com a administração de um estado. A autora fez uma argumentação interessante em que segundo ela as sociedades têm como base dois princípios: a força representada pelo homem e a ordem representada pela mulher, sendo o homem a negação da ordem, não há possibilidade de uma sociedade estruturada e organizada somente com o uso da força e por isso precisar-se-ia da participação das mulheres.

Deste modo, ela citou como exemplo o governo da casa, sendo a mulher o princípio da ordem, o governo da casa, do privado, está sempre bem, e faltando tal princípio, ao homem, explica-se a desordem social e/ou do espaço público. Em vista disso, se faltar ao homem a capacidade de organização, ele terá dificuldades em manter o estado ordenado. Do mesmo modo, sendo a mulher capaz de organizar e manter a estruturação no espaço privado, também desenvolveria muito bem este papel no espaço público. E ainda chamou a atenção “[...] elle [sic] não é capaz de governar uma casa, que se compõe de algumas pessoas, como poderá governar um estado, que se compõe de muitas centenas de casas? [...]” (*A Família*, 18 de

novembro de 1888, p. 01), diante de uma sociedade misógina, patriarcal e dominada por homens, tais argumentos eram ridicularizados e criticados.

Na edição de 22 de dezembro de 1888, uma das colaboradoras, Amália Franco, escreveu um artigo intitulado: *A mulher e a sua educação*, fez uma crítica a educação deficiente das mulheres brasileiras em fins do século XIX. Dessa forma, Amália defendeu que os países civilizados entre eles a Inglaterra, opinaram e se preocuparam a respeito das capacidades intelectuais e administrativas das mulheres, mas no Brasil houve uma dificuldade imensa a respeito da educação, profissionalização e participação política, devido os preconceitos, resistências e discursos patriarcais.

Segundo Amália, ainda são poucas as mulheres talentosas devido a educação limitada que receberam ou do medo em enfrentar as resistências e as críticas, que não as reconhecem como capazes. Dando continuidade a seu artigo a autora apresentou um dado importante que foi noticiado na Gazeta de Notícias, de outubro de 1885 que no Brasil de seis milhões de senhoras, cinco milhões e trezentas e vinte e cinco mil eram analfabetas, assim sendo era preciso sanar este problema com o objetivo “[...] de preencher dignamente, cada uma sua missão na sociedade como filha, como esposa e como mãe.” (*A Família*, 22 de dezembro de 1888 p. 02).

O Jornal também expôs uma notícia da Faculdade de Direito do Recife, em que comemoraram ao mesmo tempo que engrandeceram a formação em Ciências Sociais e Jurídicas das Excelentíssimas senhoras D. Palmira Secundina da Costa, Maria Fragoso e Maria Coelho da Silva Sobrinho. Um grande avanço para as mulheres naquele momento em que buscavam a emancipação feminina.

Mesmo diante de conquistas como as citadas acima, muitas mulheres foram sujeitas aos discursos falocêntricos, em que suas capacidades intelectuais foram colocadas em dúvida. foram submetidas as normas descritas e escritas, que limitaram e delimitaram seus comportamentos no espaço público e privado, muitas tinham medo até mesmo de assumir suas ideias, mesmo quando eram ditas e escritas num tom espirituoso ou quem sabe até burlesco como a carta escrita para o Jornal *A Estação* em 15 de janeiro de 1885 em que a autora assina como P. P. preferindo o anonimato. A autora da carta recomendou o seguinte para acabar com os roubos, crimes, violências e falsificações dos votos que ocorrer-se-iam nas eleições:

“[...] o meio é decretar que tanto a câmara como o eleitorado se compõe só de mulheres.

Deixe-se de rir: leia primeiro, e verá que não estou sonhando. Deem a nós, e só a nós, o direito de votar e tudo muda. Em primeiro lugar, somos o sexo fraco, e fracos não fazem barulho. Fraco mete-se em casa, não provoca, não insiste, nem resiste. Em segundo lugar a mulher é indulgente e meiga; perdoa com facilidade. Em terceiro lugar, para fazer barulho, é preciso cair no desalinho, e nenhuma de nós sacrifica um pedacinho da manga ou da saia ao gosto de ter um diploma.” (*A Estação*, 15 de janeiro de 1885, p. 05).

É perceptível a consciência que esta senhora tem sobre a maneira que sua carta seria recebida, quando pede que “antes riem leiam com atenção”. Ainda em seu escrito a senhora P. P. lembrou que o domínio dos homens desde a antiguidade à contemporaneidade do ano em questão tem sido por meio do derramamento de sangue e lágrimas, e nas eleições propostas por ela não haveria violência. A resposta da carta, também no mesmo jornal, foi escrita nos seguintes termos: “Segundo a distinta senhora deseja, só as senhoras votariam em senhoras, e parece que por círculo de uma, e a condição seria a mais bonita; ideia vergonhosa, que converteria a eleição política em um concurso de beleza. [...]” (*A Estação* 15 de janeiro de 1885, p. 05). Vi desse modo a forma como as mulheres eram tratadas, vale lembrar que o conteúdo do jornal era destinado às mulheres e/ou às famílias.

Ainda assim, esse discurso falocêntrico inferiorizou as mulheres e suas capacidades intelectuais, uma vez que, as relegou as tarefas do lar. Para ter-se uma ideia, *A Revista Illustrada*⁶ publicada em 1º de janeiro de 1876, de propriedade de Angelo Agostine, na sua 425ª edição de 11 de janeiro de 1886, publicou um artigo intitulado: *O Eterno Feminino*, o autor que assina como Bick, constatou que alguns impressos têm trazido reivindicações sobre a educação feminina, o direito a ter uma profissão e a participação na política, ao opinar sobre essa questão escreveu:

“Na política, porém, o belo sexo só deve passar à vol d'oiseau [sic]. num âmbito largo, que lhe deixe ver os factos de longe. Nada de se intrometer em lutas eleitorais, de pedir votos, de formar comitês, de patrocinar candidatos.

Desgostos e decepções, viriam azeda-la, dar-lhe uma forte preocupação de êxito, encarar factos passageiros, como acontecimentos momentosos, aos quais seria um dever sacrificar o bom tempero do jantar do marido, e até os vagidos desesperados do seu filhinho mais moço.

E se não veja-se:

O candidato X está em perigo. E' preciso sem perda de tempo falar com 5 ou 6 eleitores e convencê-los. para isso é forçoso andar, de casa em casa, durante algumas horas. Mas o seu bebê de meses, não pode tolerar essa ausência. Chora desesperadamente. A mãe entre os grandes interesses sociais, e a berraria do pequerrucho, não pode vacilar. A criança chora, mas calar-se-á.

E, entretanto, os vizinhos, com essa música calamitosa, estarão amaldiçoando a hora em que as mulheres se meteram na política, e o marido, cujos trabalhos eleitorais seriam muito mais eficazes, lá está, agarrado ao berço, a ver se a criança sossega.

Nada! Isto seria um horror.

Depois, muitos publicistas veem um perigo em se envolver a mulher n'esses episódios, pelas tendências despóticas que tem quase todas as senhoras. Haverá por exemplo, déspota que tenha gozado de uma fama opressora igual á das sogras? Qual! Imagine-se a presidência do conselho de unia situação conservadora em

⁶ Circulou no Rio de Janeiro de 1876 a 1898. Redator e proprietário: Angelo Agostine. Mais informações ver: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/revista-illustrada/332747>. Acesso em 15 de agosto de 2016.

mãos de uma d'essas rivais de Attila, e um povo de genros liberais, curvado aos arbítrios e desmandos do poder, em quadra eleitoral. E' horroroso! As tragedias gregas passariam a ser uma futilidade. e os grandes lances de desespero, dos povos antigos, desapareceriam, ante a invenção de sublimes torturas Moraes, não sonhadas ainda." (*Revista Illustrada*, anno II, Rio de Janeiro de 1886, nº 425, p. 06).

Nesse contexto, percebi mais uma vez na publicação o preconceito, uma crítica sem fundamento e até certo desrespeito às mulheres e o tipo de discurso que enfrentaram para terem, em alguns casos suas vozes ouvidas. Observando tais posicionamentos que inferiorizam as mulheres cabe aqui alguns questionamentos, o que temiam estes homens? Será que estavam apenas obedecendo e seguindo as normas morais vigentes? Ou temiam serem ultrapassados no meio acadêmico e profissional pelas mulheres? Era somente uma demonstração de poder? Ou uma disputa pelo poder?

Não obstante, ao passo que as mulheres conquistavam, mesmo com restrições, seus espaços, impunham aos homens receio de perderem sua virilidade, sua posição de mando daquele que submeteu durante muito tempo as mulheres a sua volta. Pelos discursos observados nos periódicos analisados constatei a comodidade do gênero masculino em manter a ordem social vigente e manter as mulheres afastadas do direito a educação superior e a participação na vida política.

Embora diante de tantas limitações, as mulheres de elite se organizaram e escreveram. O periódico, *A Mulher*⁷, na 1ª edição em janeiro de 1881, as redatoras destacaram que o objetivo do jornal era defender o direito das mulheres obterem a educação superior e reafirmaram que também eram capazes e providas de inteligência. Ainda pontuaram que a razão pela qual um número limitado de mulheres atuarem no Brasil nas mais variadas áreas, como literatura e medicina, foi devido ao fato de sempre lhes negarem o direito a profissionalização e a instrução de nível superior. As redatoras e proprietárias do jornal chamaram a atenção para que as mulheres, no que se refere a saúde, fossem tratadas por mulheres. Neste sentido pontuaram que as mulheres são providas, também, de capacidade intelectual:

Se para os leitores vale alguma cousa a ciência, se a história é a mestra infalível da vida da humanidade, com elas faremos curvar a fronte daqueles que pretendem negar a mulher as mesmas faculdades intelectuais que possuem o homem; não obstante a sua pequena massa cerebral, não sendo somente apta, para ser mãe e para a cozinha. A ciência e a história oferecem provas inconcussas de que tem havido muitas mulheres e que existem ainda muitas, que foram e são

⁷ Periódico fundado em 1881 por Maria Augusta e Josefa de Oliveira as duas eram colegas de faculdade e se formaram em medicina nos Estados Unidos. O jornal era consagrado aos interesses e direitos da mulher brasileira. Sendo veiculado não apenas nos Estados Unidos, como também no Brasil. Mais informações ver: COSTA, Priscila Trarbach. Refletindo sobre as contribuições do periódico *A Mulher* para as discussões acerca da instrução feminina no século XIX. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_PRISCILA-TRARBACH-COSTA.pdf> Acessado em 24 de janeiro de 2021.

superiores a muitos homens científicos; e que escreveram trabalhos que são citados com orgulho por médicos insígnies. (*A Mulher*, ano I, n. 1, 1881, p. 2).

Mulheres como Maria Augusta e Josefa de Oliveira representaram para a sociedade oitocentista brasileira, a luta pelo direito a profissionalização. Uma vez que, a atuação na área da medicina, no Brasil, durante anos foi um espaço ocupado por homens. Importante destacar que estas mulheres pertenceram a elite brasileira, detentora de riquezas, fato que facilitou a aquisição ao curso de medicina e/ou jornalismo nos Estados Unidos. Todavia, mesmo pertencentes a classe dominante estas médicas, jornalistas formadas nos Estados Unidos enfrentaram resistência em serem recebidas, requisitadas para atuarem em uma sociedade em processo de civilidade, onde apenas um grupo, o dos homens, tinham o direito de frequentar as Universidades, adquirirem seus diplomas e atuarem profissionalmente na área que escolhessem.

As reivindicações não param por aí, *A Mensageira*, Revista Ilustrada dedicada à mulher brasileira teve sua primeira edição em 15 de outubro de 1897 na cidade de São Paulo. A frente da direção estava Presciliana Duarte de Almeida⁸. A revista tinha entre as colaboradoras e redatoras a escritora Julia Lopes de Almeida. Logo na primeira publicação Presciliana Duarte temeu a possibilidade da não aceitação da revista na sociedade vigente.

Na mesma edição a diretora pontuou “[...] que é a bem da própria família, principalmente d’ela, que necessitamos de desenvolvimento intelectual e do apoio seguro de uma educação bem feita.” (*A Mensageira* 15 de outubro de 1897, p. 4). Percebi na fala da redatora que mesmo buscando a elevação do nível da educação para as mulheres como já foi citado, essa aquisição do conhecimento tinha também por objetivo desempenhar bem o papel de mãe de família, por isso mesmo é importante ter o cuidado para não cometer anacronismo e interpretar a emancipação feminina do século XIX com o olhar do século XXI. Nesta mesma edição de maneira sutil, Julia Lopes de Almeida criticou o papel que as brasileiras do século XIX foram condicionadas “[...] de trabalhar para ser agradável, útil, boa, para satisfazer uma necessidade moral ou intelectual do esposo e da família, revelando-se amorosa e digna do doce e pesado encargo que a sociedade lhe destinou.” (*A Mensageira*, 15 de outubro de 1897, p. 11).

Afinal mesmo influenciadas pelo movimento feminino europeu e adquirindo instrução superior, de acordo com Norma Telles (2011) estas mulheres obrigatoriamente deveriam reinar em casa, sendo elas o anjo do lar, aquela que ajudaria

⁸ Nasceu em Pouso Alegre, Minas Gerais, no dia 3 de junho de 1868. Jornalista e professora, foi a única mulher que pertenceu à Academia Paulista de Letras, como membro fundador. Junto com os seus familiares transferiu residência para São Paulo. Em 1892 contraiu matrimônio com o Dr. Silvio Almeida, filósofo, professor e poeta. Disponível em: http://www.alf-rs.org.br/web/3_patrona.html. Acessado em 17 de agosto de 2016.

o companheiro e/ou cônjuge e que educaria os filhos, seria ela também um ser de virtudes. Assim sendo, enfrentaram um discurso preconceituoso, e de Norte a Sul do Brasil oitocentista ter-se-á um grupo de mulheres que escreveram e trouxeram em seus escritos a luta pelo direito a educação superior, a profissionalização e a participação política por meio do voto.

Conclusão

A pesquisa apresentou um estudo sobre a atuação das mulheres, a luta pela emancipação e a contribuição dos periódicos escritos por e para elas no Brasil do século XIX, mais precisamente na segunda metade, momento este que surgiram os primeiros jornais e revistas escritos por mulheres sendo elas mesmas as proprietárias. Mas foram muitos séculos de questionamentos, lutas e reivindicações pelo mundo afora. Tendo iniciado na Europa como foi dito até aqui, chegou ao Brasil influenciando um grupo de mulheres pertencentes a elite a reverem o que lhes foi imposto como o modelo de comportamento da mulher recatada, modelo de filha, esposa e de mãe, uma vez que:

“[...] ser mãe, mais do que nunca, tornou-se a principal missão da mulher num mundo em que se procurava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculino, e a privada, vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos.” (RAGO, 2011, p. 591).

Neste contexto, foram anos de reivindicações, questionamentos para terem um espaço também na esfera pública da sociedade. Estas mulheres que foram submetidas as normas sociais e relegadas ao papel de boas mães e esposas, também postularam o direito a educação superior, a atuarem profissionalmente na sociedade em qualquer área do conhecimento. Estas mulheres para terem seus direitos respeitados, muitas vezes foram vistas como loucas, anormais, subversivas, mas não desistiram e buscaram a liberdade de escolha, de participação na vida pública, liberdade sexual, liberdade para estudarem que foi uma das primeiras bandeiras levantadas por estas corajosas mulheres. Para conseguirem ter suas reivindicações ouvidas tiveram que romper com o discurso que as relegaram as tarefas do lar.

Em *Minha história das mulheres*, Michelle Perrot (2013) fez uma crítica ao pensamento de Aristóteles quando este afirmou que “[...] a mulher é um homem mal-acabado, um ser incompleto, uma forma malcozida. [...]” (PERROT, 2013, p. 63). Constatei neste pensamento que a falta de conhecimento da anatomia feminina e as funções de cada órgão do aparelho reprodutor relegou as mulheres, durante séculos, a inferioridade aos olhos dos discursos falocêntricos.

Portanto, a imprensa em muito contribuiu com as lutas femininas do Brasil no século XIX e pós XIX. Foram influenciadas pelos impressos vindos da Europa, mais precisamente Inglaterra, França e dos Estados Unidos. Entendi que a escrita e o saber funcionaram por muito tempo como meios de dominação e nesse

contexto as mulheres assumiram um papel fora das paredes do lar, fora do espaço privado. Assim sendo, na segunda metade do século XIX no Brasil formou-se um trio: A mulher, a imprensa e a literatura, Oliveira (2011). Importante destacar o cuidado com os anacronismos não podendo ver essa luta pelos direitos, ou emancipação femininas no século XIX com o olhar e o pensamento da contemporaneidade, para muitas destas mulheres a educação superior seria um complemento para que desempenhassem muito bem o papel de educadoras do lar.

Referências

Hemeroteca da Bibliografia Nacional.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Jornal e Literatura: a imprensa brasileira no século XIX**. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Claudia de. Mulheres de estampa: o folhetim e a representação do feminino no Segundo Reinado. In: KNAUSS, Paulo et. Al. **Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ. 2011.

COSTA, Carlos. **Revistas Femininas do século XIX: Os primeiros passos**. In: Revista Comunicare-Dossiê Feminismo, vol 14, nº 1 – 1º semestre de 2014. Disponível em: <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Revistas-femininas>. Acesso em: 25 de julho de 2016

D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

ENGEL, Magali. **Psiquiatria e feminilidade**. In: PRIORE, Mary Del(org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

FALCI, Miridan Knox. **Mulheres do Sertao Nordeste**. In: PRIORE, Mary Del(org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

KARAWCZYK, Mônica. **As Suffragettes e a luta pelo voto feminino**. Outubro 2013. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao17outubro2013/03suffragettes.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2016.

LOURO, Guacira. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREL, Marco e BARROS, Mariana Monteiro de. **Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREL, Marco. Da Gazeta tradicional aos jornais de opinião: metamorfoses da imprensa periódica no Brasil. In: NEVES, Lúcia Maria Bastos P. das. **Livros e Impressos: Retratos do setecentos e oitocentos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RAGO, Margareth. **Trabalho Feminino e sexualidade**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Rinaldo Cavalcante dos. **A Marmota na Corte: recreação e vereda literária no cenário cultural do século XIX (1849-1852)**. Assis, UNESP, 2009.

SFORNI, Marta Sueli de Farias. **Escola pública e feminização docente – faces do mesmo projeto**. Disponível em: <https://www.google.com.br/histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em agosto/2014.

SOUZA, Cássia Regina da Silva Rodrigues de. **Periódicos Feministas do século XIX: um chamado à resistência feminina**. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1337815812_ARQUIVO_ARTIGOANPUH2012. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

TELLES, Norma. **Escritoras, Escritas, Escrituras**. In: PRIORE, Mary Del(org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

A GEOGRAFIA E O PAPEL DAS NOVAS LINGUAGENS CARTOGRÁFICAS

Jorcelita Bento dos Reis Gonçalves¹

Walquíria de Paula e Silva²

Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro³

Elizabeth de Fátima Freitas Marcelino⁴

Cássia Regina Vicco Jurca⁵

¹ Graduada em GEOGRAFIA pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Itapuranga – FECLITA. Especialização em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Católica de Anápolis – FCA. Docente efetiva da Rede Estadual do Colégio Estadual Ramiro Pedro, ministrando aula de Geografia no Ensino Fundamental e Coordenadora de Turno no Ensino Médio. Onde trabalhou como Secretária Geral. Docente efetiva da Rede Municipal de Ensino, na área de Geografia do Ensino Fundamental e professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA 3º PERÍODO com disciplinas de Geografia e Ciências Físicas e Biológicas. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010). Trabalhou como professora regente no Colégio Estadual Farnese Rabelo no distrito de Diolândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia. Está professora de Apoio com alunos da 2ª Fase do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Ramiro Pedro em Morro Agudo de Goiás – GO.

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais) linha de pesquisa :Educação , Cultura , Teorias e Processos Pedagógicos , integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiros (GEPPEB) - Educação e Cultura em Processos Educativos e Comunicativos, possui Especialização em Psicopedagogia Clínica/Institucional, pela Faculdade Católica de Anápolis (FCA),Especialização em Neuropedagogia,(FCA) Especialização em Educação Infantil e Series Iniciais, pela Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIAVEC) Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase em Libras, (FCA) Graduação em Pedagogia pela UNOPAR - Universidade Norte do Paraná (2011). Atuei como professora de especialização do CENTRO EDUCACIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO (CEAP)e coordenadora de Cursos de Especialização do CENTRO EDUCACIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO e Professora efetiva do município (licenciada), Professora contrato da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS(UEG) CAMPUS CORA CORALINA - UNU- ITABERAÍ, atualmente Diretora licenciada do Centro Municipal de Educação Infantil Espedita Antônia da Silva Leopoldina.

⁴ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da linha de pesquisa: Teorias da educação e processos pedagógicos, graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Especialista em Docência Universitária pela Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba, Especialista em Neuropedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, integrante do Grupo de Estudos Pensamento Educacional Brasileiro – GEPPEB - Educação e Cultura em Processos Educativos e Comunicativos. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Itapuranga, Professora efetiva da Secretaria Municipal da Educação de Morro Agudo de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

⁵ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais) linha de pesquisa :Educação, Instituições e Políticas Educacionais, graduada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Física pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) , possui Especialização em Métodos e técnicas de Ensino, pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura Ltda, FABEC, Brasil. Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura Ltda, FABEC, Brasil.

Introdução

A Geografia e o papel das novas linguagens cartográficas

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática do uso da linguagem cartográfica para o desenvolvimento escolar que possibilite a inserção desta linguagem nas aulas de Geografia. O mesmo tem como base discussões sobre o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica, pontos relevantes sobre a alfabetização cartográfica como metodologia para linguagens de códigos, a fim de auxiliar seus alunos a ler e interpretar mapas, gráficos, saber extrair informações e entender sua Geografia.

Assim, podemos observar que os principais objetivos do trabalho se consistem em uma análise onde: a) verificar a funcionalidade dos recursos cartográficos utilizados pelos professores para ensinar e aprender a cartografia. b) identificar fatores condicionantes para o processo de alfabetização cartografia. c) registrar quais fundamentos e elementos que possam ser trabalhados em sala para buscar melhor formação.

Um dos pontos centrais para a discussão é entender como acontece a alfabetização cartográfica e como se desenvolve a formação do professor que atua no ensino de Ensino Fundamental II, nas escolas públicas. Há várias formas de entender e trabalhar a geografia na alfabetização cartográfica e as possíveis intervenções educativas.

Segundo Jolly (1990, p.7), a Cartografia é parte integrante da disciplina de Geografia, contudo uma ciência que tem por objeto o estudo do espaço terrestre e a distribuição espacial de fenômenos que se desenvolvem na paisagem natural ou humanizada.

Procurou-se usar uma metodologia a fim de mostrar qual a capacidades e entendimentos que os alunos tinham sobre as linguagens cartográficas, mas, respeitando a faixa etária de cada turma. Assim foi uma metodologia voltada para o espaço vivido de cada aluno e aplicação de mapas mentais de suas casas até a escola para os mesmos.

Esta disciplina está inserida na grade curricular e também desenvolvida nas séries de Ensino Fundamental II compondo um processo de interdisciplinaridade com as ciências e a História, que se ocupa do tempo e das intervenções do homem sobre ele; assim estas se ocupam do tempo (História) e do espaço (Geografia) em que vivemos; é também por meio delas que o homem procura compreender e planejar onde vive, fazendo da Cartografia uma ferramenta de trabalho para o professor. Vlach (1990).

Formação complementar: Formação de gestores da rede pública, pela Secretaria da Educação de Goiás, SEE/GO, Brasil. Professora de Física estatutária na Secretaria Estadual de Educação em Goiás – GO.

Sabe-se que a cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas de aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do espaço geográfico.

A Geografia e o papel das novas linguagens cartográficas

O ensino de Geografia tem sido inserido no contexto dessas transformações gerais da sociedade e de sua dinâmica espacial. Sua história como disciplina escolar tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Vlach (1990), comenta o caráter ideológico da incorporação da Geografia no currículo escolar:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dada o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiado a descrição do seu quadro natural. Vlach (1990, p. 45).

Dessa forma, a investigação sobre o ensino de Geografia exige a decomposição e a reconstituição permanente dos aspectos ontológicos e lógico-epistemológicos da geografia, por outro lado, os fundamentos pedagógicos e psicológicos dos condicionantes políticos, sociais e econômicos da escola pública. Tal proposta se fundamenta a perguntas de professores de geografia tais como: O que e por que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar e como aprender Geografia? (ALMEIDA, 1991).

Atualmente, os estudos sobre o ensino de Geografia vêm ampliando as reflexões feitas no campo da Pedagogia e da Didática. Se por um lado a transformação na prática de ensino não ocorre em função de nossas reflexões teóricas, com elas as possibilidades dessa transformação ficam potencializadas desde que sejam, efetivamente, reflexões “coladas” aos imperativos da prática. (ALMEIDA, 1991).

Santos (1995), também aborda o tema da relação conteúdo e objetivo no ensino de Geografia, entendendo ser importante a reflexão sobre os objetivos, tendo em mente não necessariamente o futuro, mas o presente, já que a escola é o “presente de milhões e milhões de indivíduos”. Afirma que a escola tem tido como principal função o ensinamento de uma lógica: a lógica formal. Santos (1995) ressalta ainda que não basta apenas uma reestruturação dos conteúdos já consagrados em Geografia. É preciso, ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição. Em resumo, e poder expressar sua proposta da seguinte maneira:

A dialética fundamental, quando estamos nos referindo ao processo escolar de ensino-aprendizagem, mesmo que possa e deva se expressar na formulação dos conteúdos, não está exclusivamente neste, mas vai além e se concretiza na identificação das carências (formulação de questões) e na busca de soluções (formulação de respostas) (...) a relação escolar, na medida em que se fundamenta no ensino da lógica formal, mas do que passar esse ou aquele conteúdo fragmentado – isento de contradições – permite ao educando apropriar-se de perguntas e respostas prontas, enquanto o processo de dialetização do ensino não é, simplesmente, a reprodução de textos elaborados a partir desse tipo de lógica, mas, mais que isso, é a possibilidade de viver a contradição imanente entre a necessidade e sua superação, no plano da construção intelectual. (Santos. 1995, p. 56).

Santos (1995) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacional –PCNs ao considerar a Geografia como uma ciência social, indica o seu objeto de estudo como sendo a sociedade e traz a relação entre os processos histórico que regulam a formação da sociedade e os funcionamentos naturais.

Assim, o ensino da Geografia proposto no PCN para a Educação de Jovens e Adultos, mostra que o educando deve, além de dominar os conhecimentos geográficos, precisa ainda conhecer a história do pensamento geográfico e suas contradições sociais, políticas e econômicas.

A cartografia e o Ensino de Geografia

A temática da Cartografia Escolar trabalhada nas aulas de Geografia tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para Campos (2017, p. 51) construir e ler mapas em diferentes propostas e perspectivas possibilitam o reconhecimento do espaço para além de suas estruturas ou concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam.

Campos (2017, p. 52) ressalta que a utilização de mapas para ensinar Geografia potencializa a compreensão espacial dos alunos à medida que o nível de atendimento sobre o real representado torna-se um instrumento que valoriza a relação do sujeito com o mundo.

A geografia escolar como parte essencial do conhecimento geográfico tem um papel fundamental na formação de cidadãos, visto que, a compreensão sócio-espacial de mundo ocorre quando os conceitos geográficos são trabalhados para potencializar o raciocínio espacial dos alunos.

Assim, o significado de ensinar geografia para Campos (2017, p. 52) está relacionado aos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, isto porque, mais do que buscar maneiras de trabalhar os conteúdos geográficos em diferentes contextos escolares, os professores de Geografia devem possibilitar aos alunos a análise espacial a partir da realidade que os cerca.

Cavalcanti (2010, p. 7) salienta que: “ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdo (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar

geograficamente/espacialmente o mundo”. Nesse contexto, a noção espacial tem função importante no desenvolvimento humano.

Assim, a cartografia utiliza no ensino de Geografia possibilidades que leva a criança a conceber a representação do espaço, revelando que na escola o professor deve desenvolver a aprendizagem espacial do aluno.

Desse modo, a Cartografia Social surge numa abordagem contra- hegemônica sobre o que anteriormente era imposto pela ótica política do Estado em relação ao uso e controle do território. Na visão de Girardi (2016):

É difícil, a princípio, pensarmos em uma cartografia que não seja “social”, dado caráter inexoravelmente humano da atividade cartográfica. Mas a adjetivação “social” remete em geral ao contraponto ao oficial, ao estatal, ao econômico, enfim, ao hegemônico, ainda que estas sejam também constituições do social. A forma desse termo é a de exprimir um lugar no jogo de poder. Uma cartografia social seria portanto, uma apropriação das técnicas cartográficas por parte dos grupos sociais. (p.83).

A utilização de diferentes modos de cartografar está relacionada a funcionalidade do mapa e ligada a duas questões centrais: Como? E para quem? Na Geografia o uso do conhecimento cartográfico no ensino, cria condições para que a criança faça a leitura de seu espaço vivido.

Por isso, os alunos utilizam de imagens mentais a respeito de seu espaço de vivência e trançam seus percursos, no sentido de organizar seus lugares a partir dos limites que são marcados com o uso das informações.

A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimento cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico. Porém os dados até aqui trabalhados, a respeito da prática de ensino de Geografia e das representações que alunos e professores têm a respeito dessa disciplina, suscitam algumas questões: por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana não é mais significativo na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma?

São questionamentos como estes que faz com que pensemos nossas práticas enquanto professor em sala de aula, assim, uma reflexão sobre novas práticas metodológicas para inserir em sala pode se obter resultados que levam alunos a ter uma formação sobre o espaço geográfico mais consistente.

Castrogiovanni afirmam que:

No ensino da Geografia, a Cartografia tornou-se importante na educação contemporânea, tanto para o aluno entender às necessidades do seu cotidiano, quanto para estudar o ambiente em que vive. Aprendendo as características físicas, bióticas, econômicas, sociais e humanas do ambiente, ele pode entender as transformações causadas pela ação do sujeito e dos fenômenos naturais ao longo do tempo (2010, p.2).

Baseando-se nas palavras do autor, tanto a Geografia como as demais ciências necessitam da cartografia e dos produtos cartográficos para o desenvolvimento da pesquisa e do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Castrogiovanni (2000), a cartografia é uma linguagem que expressa fatos e fenômenos observados em vários contextos e constitui instrumentos de informação e de reflexão, possibilitando o conhecimento do espaço geográfico, e ainda, permite que o aluno faça a leitura crítica dos fenômenos geográficos em diversas escalas.

Alfabetização Cartográfica e a escola

A Alfabetização Cartográfica deve ter a mesma seriedade e preocupações metodológicas que o ensino da língua escrita e falada, assim como a linguagem matemática, preparando o sujeito para que ele possa realizar uma análise de sua representação e desenvolver a compreensão desta espacialidade.

Katuta (1997, p. 41) também discute os termos Alfabetização Cartográfica e/ou Leiturização Cartográfica. Para a autora, não basta o aluno somente ser alfabetizado cartograficamente para que ele se torne um leitor e/ou usuário de mapas, ou seja, que tenha conhecimento apenas de símbolos gráficos. Ele necessita muito mais que mera decodificação desses símbolos.

Castellar (2005), também contribui destacando que:

A cartografia, então é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os contextos de geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço. (p.216).

O aluno não alfabetizado para a leitura da linguagem cartográfica não possui habilidades suficientes para “entrar” em mapas de escala pequena, como os que representam o Brasil ou o mundo com símbolos abstratos, e entender o conteúdo neles representado.

A didática a ser desenvolvida em sala de aula deve considerar ações que estimulem o desenho, a criação de signos e sinais da educação infantil até o ensino médio, na perspectiva de desenvolver no aluno a capacidade cognitiva e de interpretação dos lugares a partir da descrição, comparação, relação e síntese de mapas e croquis.

O estudo gráfico é, portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e fenômenos que representam. A concepção em relação ao processo de estudo geográfico tem como base as noções cartográficas: área, ponto de linha, escala de proporção, legenda, visão vertical e oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional. A ideia é que a

Geografia faça parte do processo inicial da alfabetização de um aluno a partir do reconhecimento, por exemplo, das direções, tendo como pontos de referência o corpo ou o lugar de vivência do aluno.

Cardona (2002) entende, que, de maneira semelhante ao processo de leitura e escrita, a cartografia exige práticas no sistema comunicativo e, nesse sentido, a capacidade de leitura e de elaborar mapas faz parte do processo. Isso implica uma importante dimensão metodológica disciplinar e de conteúdos procedimentais no ensino.

Desta forma, a alfabetização cartográfica permite a criança desenvolver as noções de espacialidade, fazendo-a perceber aquilo que está à sua direita e à esquerda, o que está perto e o que está longe; o que é grande e o que pequeno. Neste contexto, Passini (2007) coloca:

As primeiras relações espaciais que a criança constrói são as relações espaciais topológicas (vizinhança, proximidade, separação, envolvimento e interioridade/exterioridade). Elas evoluem depois para as relações projetivas (coordenação de pontos de vistas, descentração, lateralidade). As ações que os educandos organizam para essas construções podem explicar o funcionalismo do seu pensamento para a leitura do espaço e sua representação. A passagem da percepção para a representação espacial é feita sobre o *significante* e o *significado*, isto é, sobre o pensamento (*significado*) e o desenho (*significante*) (p. 213).

Quando se aborda o tema alfabetização, logo se pensa no ato de ler e escrever; ações que sustentam a existência da escola e que são pontos fundamentais para a organização da sociedade. A alfabetização cartográfica é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pelo qual as crianças das séries iniciais devem vivenciar para tornarem-se aptas a interpretar e elaborar os mapas.

Elaborar mapas requer que o aluno pense o espaço. Pois o mapa é uma forma de representação deste espaço com símbolos, legendas e escalas que fazem com que o aluno busque potencializar habilidades e competências do sistema para entendê-lo, decifrá-lo e utilizá-lo.

Materiais e Métodos

Para buscar melhor resposta sobre o trabalho e analisar de forma mais específica, foi aplicado em sala de aula, uma atividade direcionada para perceber o nível de aprendizagem dos alunos e ver qual e a deficiência em questão, assim, o método utilizado para a realização das atividades desenvolvidas em sala com os alunos da escola mencionada foi fazendo com que os alunos tenham acesso ao entendimento no que se refere à cartografia e mapas mentais.

Foram desenvolvidas, no período matutino aulas com os alunos de sexto e nono ano, explicações básicas sobre a cartografia e seus conceitos, desenvolvido ainda trabalho sobre o mapa mental a fim de demonstrar aos alunos noções básicas

de como elaborar um mapa mental, para que os mesmos tivessem orientações a fim de se situarem no espaço ao qual estão inseridos.

Assim, a proposta de trabalho realizado nas duas turmas teve como êxodo explicações sobre a cartografia no quadro negro e a confecção de mapas mentais. Porém, respeitando a faixa etária de cada sala foi trabalhado mapas mentais de suas residências até a sua escola e explicações dos mesmos.

Após todas as explicações pertinentes ao tema, os alunos passaram a desenvolver as atividades propostas, a fim de ter uma visão de espaço e localidade, pois é um dos papéis fundamentais da cartografia; fazendo com que os mesmos conheçam a localização dentro do espaço ao qual estão inseridos e percebam a topologia que cada um possui.

Conforme Castrogiovanni (2009):

As noções topológicas auxiliam na construção das estruturas lógicas que leva a criança a entender as relações de tamanho e proporcionalidade entre os diferentes territórios, como o município em um estado e esse inserido em um país. (p.29).

Portanto, a formação de cada aluno no âmbito escolar pode proporcionar uma visão mais clara onde eles estão localizados, diante desse assunto a cartografia escolar vai além de ser uma simples ciência.

Figura - 1 e 2 alunos do 9º ano fazendo mapa mental.

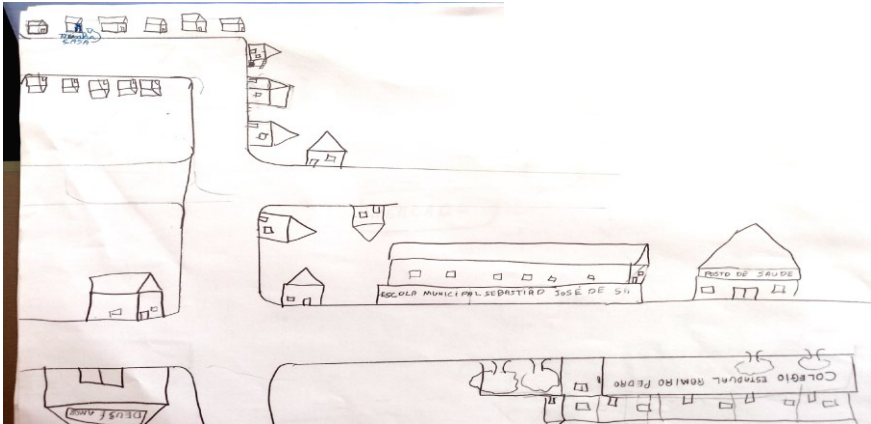


Fonte: Jorcelita/Walquíria, 2019.

As figuras ilustram os alunos do nono ano confeccionando mapa mental com o percurso de suas casas até a escola, trabalho feito para instigar os mesmos a se localizar e aprender sobre mais da cartografia escolar.

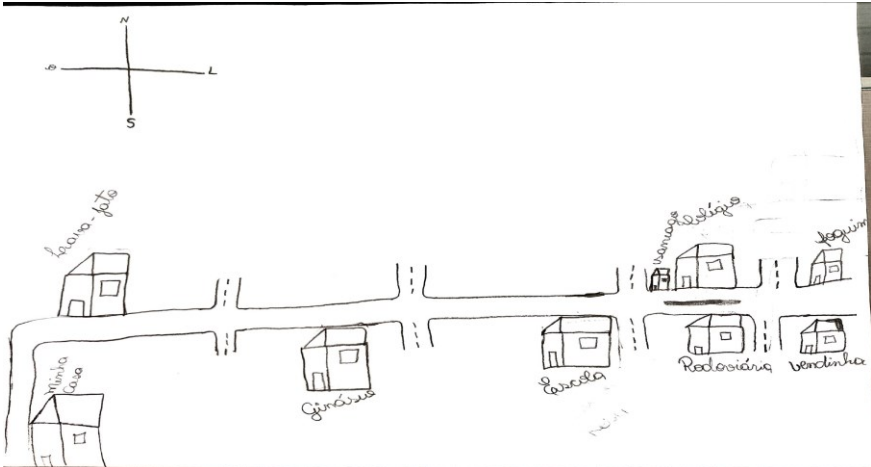
A dinâmica do trabalho foi associar a visão dos alunos em relação ao espaço vivido e ter uma compreensão dos aspectos físicos, e a elaboração de mapas mentais e a prática auxilia a fixação da aprendizagem cartográfica dentro do que foi proposto.

Figura 3 – mapa mental com alunos do 6º ano percurso da casa a escola.



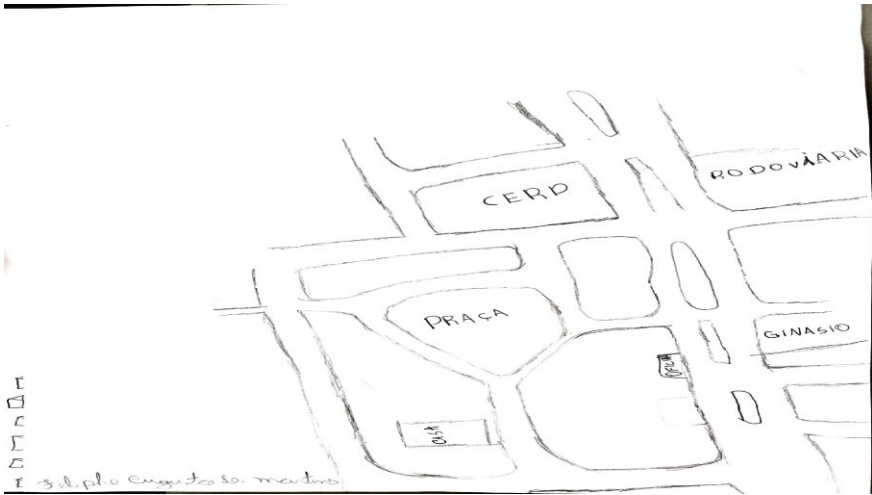
Fonte: Jorcelita/Walquíria, 2019.

Figura 4 – mapa mental com alunos do 6º ano percurso da casa a escola.



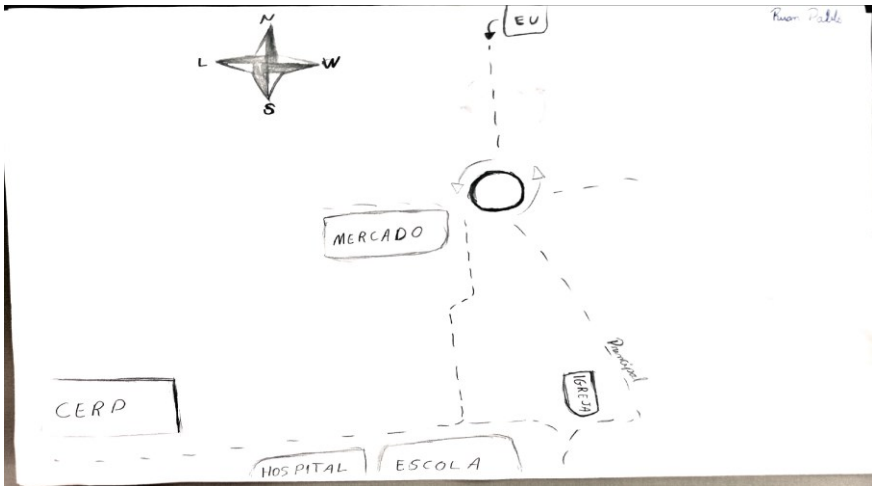
Fonte: Jorcelita/Walquíria, 2019.

Figura 5 – mapa mental com alunos do 9º ano percurso da casa a escola.



Fonte: Luiz Cesar, 2019.

Figura 6 – mapa mental com alunos do 9º ano percurso da casa a escola.



Fonte: Jorcelita/Walquíria, 2019.

Os trabalhos realizados em sala de aula nos trás uma grande diferença entre os alunos do sexto e nono ano, assim, podemos fazer uma reflexão de como se apresenta o ensino da cartografia escolar, de fato a visão dos alunos do sexto ano tem mais a ver com as construções em si, e, mostra que eles são mais detalhistas, têm uma preocupação de citar cada ponto de referência até chegar ao destino. Porém os alunos do nono ano possuem uma observação mais sucinta do que eles pensam, trás em seus trabalhos um modo de descrever mais cartográfico.

Resultados Esperado

Percebe-se que ao ministrar as atividades propostas, constatamos que o conhecimento na área da cartografia das séries do sexto e do nono ano uma maioria dos alunos apresentam uma imensa dificuldade sobre o tema, ao trabalhar com os alunos os conteúdos e as confecções de mapas mentais, percebe-se que eles não apresentam nenhum conhecimento sobre a cartografia e sobre orientação, alunos com a mesma idade deveria ter a noção de se orientar e falar sobre o conteúdo proposto, que no ensino da geografia é mais específico na área da cartografia havendo uma falha expressiva na aprendizagem dos alunos. Esperamos que este trabalho seja um ponto de observação para leitores que procuram ideias de metodologias para desenvolver um trabalho diferente.

Esta falta de conhecimento não é apenas no sexto ano, pois, no nono ano numa sala de 40 alunos poucos têm a noção de ensino da cartografia e suas características. É notável a falha do ensino da cartografia no ensino fundamental, e isso afeta não só os alunos em sua formação, mas também os próprios professores que não possuem culpa dessa exposição negativa, mas ficam sempre como principais responsáveis pela baixa aprendizagem apresentada.

De fato há muito que mudar no ensino nas escolas públicas, trabalhar com os alunos mais afincado, explorar mais seus conhecimentos, trazer os alunos para uma dinâmica onde os próprios, podem transformar a sua capacidade de interpretação ou ao mesmo se orientar no seu espaço.

Considerações finais

Pelo que foi exposto, concluímos que o assunto é extremamente amplo e muito se tem a contribuir para o melhoramento e facilitação do aprendizado e do Ensino de Geografia usando a Cartografia. É necessário se pensar na motivação de professores e alunos dos cursos de Geografia em relação à grande ferramenta que é a Cartografia para o Ensino de Geografia, como uma efetiva possibilidade de levar o aluno a compreender o espaço como produto das relações da sociedade.

No âmbito da Geografia Escolar, a Cartografia assume um papel vital, por se destacar dentre as outras ciências, como uma linguagem a ser ensinada. Nesse sentido, a Alfabetização Cartográfica apresenta-se como um elemento necessário no processo de formação escolar, tendo como objetivo desenvolver competências, a partir das representações cartográficas.

Sabe-se que o ensino de Alfabetização Cartográfica enfrenta desafios, principalmente nas séries iniciais, onde essa disciplina, muitas vezes não faz parte dos conteúdos, ou se os faz, são ministrados de forma deficiente, ineficaz e sem nenhuma articulação com a realidade do estudante. Tal situação pode ser verificada nos resultados apresentados.

Referências

- ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n. 8, 1991.
- CAMPOS, Louise R. Pedagogias de r-existência: práticas de educação popular em uma escola quilombola na comunidade Campina/Vila união em Salvaterra (PA). (Trabalho de Curso em Pedagogia) Universidade do Estado do Pará, 2017.
- CAVALCANTI, Lana de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativos. *Anais do / Seminário Nacional Currículo em movimento-perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 2010.
- CARDONA, F. X.H. Didática de las ciencias socieales, geográfica e história. Barcelona: Graó, 2002, v.169.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Campinas: Caderno CEDES, v.25, n.66, p.209-225, maio/ago, 2005.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAEFFER, N. O.; KAERCHER, N. (Org.) Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS; AGB, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). Ensino de Geografia- Práticas de textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- GIRARDI, Gisele. Mapeamento participativo, cartografia social e crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In; SOUZA, C. J. de O.; AGUIAR, Ligia M. B. de. *Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que*. São João Del-Rei: UFSJ, 2016.
- JOLLY, Fernand. A cartografia. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- KATUTA, A. M. Ensino de Geografia x Mapas: em busca de uma reconciliação. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Unesp. Presidente Prudente. 1997.
- PASSINI, E. Y. Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado. In: PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.) São Paulo: Contexto. 2007, p. 143-155.
- SANTOS, Douglas. “Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia”. *Caderno Prudentino de Geografia* (17) Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.
- VLACH, Vânia. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.
- CASTRO GIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTRO GIOVANNI, A. C.; CALLAI, H C.; KAERCHER, N. A. (Org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: mediação, 2009. P. 29.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: REPENSANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TDIC.

João Eudes Alexandre de Sousa Júnior¹

Ensino-aprendizagem na versão 4.0

As mudanças vivenciadas pela humanidade no século XX foram mais impactantes para as sociedades humanas que as alterações ocorridas nos mil anos anteriores. A rapidez, cada vez maior, engendrou uma geração de amantes da velocidade. Nesse contexto, Milton Santos chamou atenção para essa Aceleração Contemporânea que “impôs novos ritmos ao deslocamento dos corpos e ao transporte das ideias” (1993, p. 11). Tal concepção é fundamental para entender o ritmo da humanidade ao adentrar o terceiro milênio, ou seja, um ritmo que busca se adequar à velocidade das máquinas com tecnologias que tem se renovado constantemente. Por isso, dá-se ênfase à importância em conhecer, interagir e dominar os usos de novas tecnologias, sob pena de se tornar um(a) profissional anacrônico(a), incapaz de dialogar com o próprio tempo em que vive.

A problemática que se apresenta é: qual o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)² no processo de ensino-aprendizagem? É claro que existem muitas variantes envolvidas na composição de uma solução para essa perquisição, mas certamente elas passam por uma educação engajada às questões do tempo presente e, sem dúvida, com a participação de educadores críticos e reflexivos, habituados aos recursos e tecnologias digitais. Para tanto, é interessante não apenas conhecer, mas oportunizar aos estudantes o contato com as mais atuais metodologias e recursos educacionais em três etapas: a) saber que

¹ Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Educação São Luís (FESL), graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e técnico em Mecânica Industrial. Professor da Rede Pública Estadual do Ceará e consultor pedagógico na School King.

² Termo derivado de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), existe ainda outro acrônimo que se refere à Tecnologia de Comunicação e Informação para o Desenvolvimento (TICD), conforme indica Airton José Ruschel (2009) ao se referir a Rede Colaborativa de Software Livre e Aberto - América Latina e Caribe (RCSLA), projeto de software idealizado a partir de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a UFMG. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/ticd-tecnologia-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-e-informa%C3%A7%C3%A3o-para-o-desenvolvimento>. Acesso em: 27 fev. 2021.

existe; b) saber usar; c) saber tornar significativo. Assim, aparentemente, a problemática que se apresenta é sobre a necessidade de fazer um *upgrade* nas metodologias pedagógicas e se tornar um educador ou educadora 4.0.

Não é novidade que a melhor forma de conduzir o ensino-aprendizagem é por meio da participação ativa dos envolvidos. É preciso – para promover uma formação crítica e significativa – a compreensão do perfil geracional dos estudantes. Assim, adequando linguagem, metodologias e formas de ensino para que os educandos atuem como protagonistas nesse processo. É fundamental promover um ensino capaz de integrar conteúdos e as novas tecnologias de forma dinâmica, ampliando redes de cooperação e conhecimento, possibilitando a construção de saberes.

A globalização vem encurtando distâncias e integrando todas as comunidades do mundo ao longo dos séculos. Tal dinâmica ganhou novo impulso com as revoluções tecnológicas – comumente chamadas de Revoluções Industriais – cujas quais se fizeram sentir globalmente e transformaram profundamente todas as esferas da vida humana, seja o trabalho, a produção de riqueza ou a educação. A própria estrutura das escolas integradas por um sistema de educação nacional surgiu para possibilitar às novas gerações a aquisição dos conhecimentos enciclopédicos perpassados pela primeira revolução industrial (Indústria 1.0), marcada pelo advento da máquina à vapor. Desde então, outros dois grandes saltos ocorreram: a segunda revolução industrial (Indústria 2.0), que abriu novas possibilidades de geração de energia com o uso do petróleo e eletricidade, ainda no século XIX; e terceira revolução industrial (Indústria 3.0), já na segunda metade do século XX, que trouxe a era da computação e automação (DRATH; HORCH, 2014). Acompanhando a nomenclatura tecnológica, os sistemas educacionais concomitantes a tais mudanças nas ciências e nas técnicas foram igualmente numerados, por uma literatura recente,³ como Educação 1.0, 2.0 e 3.0.

Todas essas modificações nas sociedades nem sempre foram acompanhadas pelos componentes curriculares e sistemas de ensino. O modelo tradicional de educação escolar por meio de livros impressos e cadernos em um espaço físico limitado e definido, típico da Educação 1.0 e 2.0, ainda é o cenário mais comum entre os ambientes de aprendizagem. Com isso a Educação 3.0, que propõe uma relação professor-aluno menos verticalizada, ou a Educação 4.0, que preconiza a descentralização da produção do conhecimento através de um ensino-aprendizagem colaborativo e mediado pelo uso das novas tecnologias, são, no Brasil, limitadas pelo baixo investimento em TDIC.

³ Versam sobre o assunto, dentre outros, PRETTO (2011), ANTUNES (2017), BACICH (2018) e FÜHR (2019).

O impacto sobre as relações humanas é notório, muitos dos sistemas educacionais mostram dificuldades de acompanhar o ritmo das transformações, especialmente durante a pandemia de Covid-19. Essa lacuna dos currículos em TDIC, tem gerados prejuízos à educação básica e afetado a sociedade de forma mais ampla, pois impede que o país alcance uma Educação em sua versão mais atual.

Para melhor compreensão da Educação 4.0 é basilar conhecer o contexto na qual o termo se aplica. Desde 2011, quando na feira de Hannover, na Alemanha, foi introduzido o conceito de “Indústria 4.0”, começou a ser sistematizada e difundida a ideia de que a segunda década do século XX estaria gestando uma quarta revolução industrial.⁴ Mas apenas em 2016, especificamente, com edição anual do Fórum Econômico Mundial, em Davos, cujo tema foi “Para dominar a Quarta Revolução Industrial” é que Klaus Schwab, fundador e, à época, presidente do Fórum, apresentou com maior organicidade os limites, possibilidades e desafios que caracterizam a quarta revolução industrial, segundo ele

a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, para citar apenas algumas. Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico. (SCHWAB, 2016, p. 15).

Como apontou Pierre Bourdieu (1998), o saber escolar agrega conhecimentos externos às aulas, ou seja, a escola não cobra apenas os saberes por ela ensinados. Isso gera desigualdades dentro dos ambientes formais de ensino, pois estudantes com acesso a outros cursos, estudos, experiências e tecnologias fora dos muros da escola conseguem, com isso, adquirir maior cabedal de conhecimentos sistematizados e garantir melhor desempenho escolar. A compreensão do conceito de Capital Cultural é basilar para o entendimento de que o atraso da estrutura escolar e dos currículos, em relação às mudanças ocorridas em outras esferas de construção do conhecimento, é potencialmente prejudicial à formação dos estudantes. Felizmente, com a ampliação do acesso à internet é possível garantir que os mais diversos tipos de conhecimento cheguem a um número cada vez maior de pessoas, assim, o cenário atual aponta para estratégias de redução dessas desigualdades.

Pensando em termos de equidade e redução da desigualdade, é basilar a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ambas instituições apontam para a educação como marco mundial

⁴ Entre 2011 e 2014 a feira de Hannover avocou papel de destaque nas inovações referentes à novas tecnologias na Indústria 4.0. Disponível em: <https://www.deutschland.de/en/topic/business/globalization-world-trade/industry-40-at-hannover-messe>. Acesso em: 25 fev. 2021.

integrador de objetivos para o desenvolvimento sustentável. Estando, por conseguinte, no centro de esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos.

A UNESCO, elegeu o desenvolvimento sustentável como uma preocupação central para a educação e tem reafirmado uma abordagem humanista, além da proposta de formulação local e global de políticas para a educação em um mundo complexo. Sustentando a recontextualização da educação e do conhecimento como bens comuns mundiais.⁵ Nessa conjuntura, pelos objetivos da OCDE, aferidos pelo PISA, a educação deve buscar desenvolver nos estudantes o interesse e habilidade para engajar-se em questões relacionadas à ciência. Isso porque uma pessoa cientificamente letrada é hábil a compreender debates racionais sobre ciência e tecnologia, o que requer competências que auxiliam a explicar fenômenos cientificamente.⁶

Já bastante difundidos desde a obra de Delors (1996), os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) formam o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação, sendo considerados pela UNESCO como fundamentos norteadores das ações educativas. Em um contexto internacional de composição curricular e seleção de conteúdos – a partir do relatório de 2018 do *Programme for International Student Assessment (PISA)* – é importante atender a três objetos de avaliação: *Reading literacy*; *Mathematics literacy* e *Science literacy* (OCDE, 2020).⁷ Vale ainda ressaltar que nenhum desses eixos deve ser trabalhado sem articulação com o desenvolvimento do Letramento Digital, conferindo às redes colaborativas de ensino-aprendizagem um lugar de destaque.

De acordo com a UNESCO, é importante definir três conceitos básicos: Conhecimento, como modo por meio do qual indivíduos e sociedades atribuem significado a suas experiências; Aprendizagem, sendo esta tanto um processo quanto seu resultado, tanto uma prática individual como um esforço coletivo, por meio do qual se adquire conhecimento e, por fim, Educação, que é a aprendizagem com um fim determinado, ela pode ser organizada em algum grau de institucionalização (educação formal), ou pode ser não institucionalizada (educação informal ou não formal).

No Brasil, os objetivos de aprendizagem da educação básica se constituem a partir de uma base comum que define o conjunto orgânico e progressivo de

⁵ Assim sugere o compêndio “Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?”, lançado pela UNESCO em 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000244670>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁶ Dados do relatório de análise dos resultados do PISA 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁷ Competência leitora; Literacia matemática ou “numeracia” e Literacia científica.

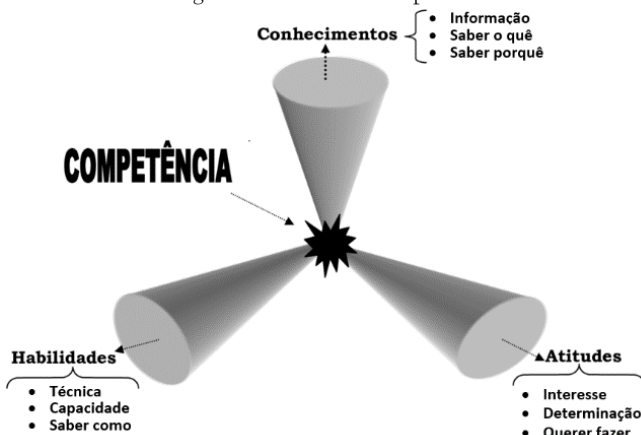
aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sob os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Na legislação brasileira, ganhou espaço a noção de ensino por competências, com influência da obra de Philippe Perrenoud que definiu competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (1999, p.7). Concomitantemente, houve a disseminação da educação integral, que vai muito além da simples ideia de "passar o dia na escola". Ensino em Tempo Integral e Educação Integral são coisas distintas, esta última abrange várias dimensões do desenvolvimento humano, seja na a parte cognitiva e intelectual, sejam os aspectos físicos, socioemocionais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos que buscam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.⁸ No senso comum, a palavra competência é, em geral, tomada como um qualificativo individual, definindo pessoas como competentes ou incompetentes. Já na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas características são distribuídas na BNCC em competências Gerais e Específicas, inerentes a cada área do conhecimento, aproximando-se da representação ilustrada de Durand (2000).

⁸ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Figura 1: Dimensões da competência



Fonte: DURAND (2000) apud BRANDÃO; GUIMARÃES. 2001, p.10.

Pelo panorama até aqui exposto, conclui-se que é de suma importância a ação de educadores engajados, atuantes na implementação de estratégias que utilizem as TDIC em favor da educação. A disseminação dos meios de comunicação na era digital exige um novo paradigma didático voltado para demandas próprias do século XXI, essa é a Educação 4.0. Voltada para integração dos conteúdos, redes de colaboração, protagonismo discente, preocupação com a sustentabilidade e metodologias que incentivam a criatividade.

Mídias Digitais e Metodologias Ativas

Conferir maior autonomia aos estudantes nos ambientes de aprendizagem não é uma preocupação tão recente entre os pensadores da educação, há pelo menos meio século, já se indicavam algumas formas que o processo de ensino poderia assumir, sendo o modelo tradicional apenas uma dentre outras possibilidades como a abordagem humanista, onde a experiência pessoal subjetiva seria o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído; ou a abordagem sociocultural, onde o conhecimento seria criado a partir da consciência do sujeito sobre sua historicidade, pois o “processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo.” (MIZUKAMI, 1986, p.91). Todavia, com a popularização do computador pessoal, internet e, mais recentemente, com a universalização do acesso a rede pela massificação do uso de *smartphones*, é que as formas de aquisição e transmissão do conhecimento foram postas em xeque.

O momento atual é de emergência de conceitos e sobre de novas tecnologias em função da educação, termos como Tecnopedagogia, Tecnodocência, Mídia-educação, EdTech, ou mesmo a terminologia seriada em Educação 4.0, são nomenclaturas para definir o uso das TDIC aliadas com o processo de ensino-

aprendizagem. Uma outra questão de cunho pedagógico ligada diretamente às críticas que se faziam aos modelos educacionais – incidindo de forma veemente sobre o dito “modelo tradicional” – é que este, antes de qualquer relativismo, seria anacrônico em relação à geração dos chamados de Nativos Digitais,⁹ termo adotado por Marc Prensky (2001) para definir nossos estudantes do terceiro milênio, àqueles já “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.

Portanto, aqueles que por toda a vida estiveram cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, telefones celulares, *tablets* e as demais ferramentas da era digital, seriam nativos digitais. Em média, a maior parte de suas interações com o mundo e com outras pessoas é por meio de uma interface digital. Como resultado deste ambiente onipresente e com grande carga de interação com a tecnologia, tais indivíduos pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores.

Para se comunicar com os nativos digitais evidenciou-se, aos professores, a necessidade de aprenderem essa nova “linguagem”, de se familiarizarem com as novas mídias e de analisar como tais tecnologias seriam incorporadas ao cotidiano escolar, ou seja, de migrarem para este novo lugar, o ambiente virtual, tornando-se assim Imigrantes Digitais. Esses que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época da vida, incorporaram muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias em sua rotina e hábitos, sempre se colocam em comparação aos nativos digitais. Portanto, “os imigrantes digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu ‘sotaque’, que é, seu pé no passado.” (PRENSKY, 2001, p.11). Havendo ainda, inclusive, aqueles que por alguma razão não migraram e que ganharam a depreciativa alcunha de analfabetos digitais.

Na Educação 4.0, o contato com ferramentas digitais e de armazenamento são essenciais para o trabalho de qualquer profissional que precise transferir informações. O *mainframe* dos conteúdos escolares não se limita mais à livros didáticos e cadernos, ou mesmo aos professores, cujos quais detinham o conhecimento a ser “transferido” aos estudantes em um espaço físico já definido e materialmente limitado. Pensar a evolução da computação do *mainframe* à nuvem serve como analogia para pensar uma questão central da Educação 4.0: o protagonismo discente. *Mainframe* é a denominação dada aos computadores mais robustos não só com função de processamento, mas de armazenamento de informações. Aos computadores mais “fracos”, sem poder de processamento, restava apenas a função de terminal de visualização de informações.

⁹ É possível ainda utilizar os termos “N-gen [Net] ou D-gen [Digital]” (PRENSKY, 2001, p.5), para se referir às gerações de Nativos Digitais.

A computação em nuvem demanda uma maior capacidade de processamento de cada terminal, ou seja, para melhor efetividade do trabalho em nuvem melhor devem ser as configurações individuais de cada equipamento ligado à rede. Da mesma forma, aquilo que os sistemas educacionais da atualidade buscam promover é justamente o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes, ou seja, seu protagonismo, mas isso sempre pensando no melhor para a comunidade, para o coletivo. Isso porque a melhoria da capacidade individual de cada terminal é também uma melhoria estrutural de toda a rede. Por isso, as propostas de desenvolvimento das competências curriculares são estruturadas em redes de colaboração, assim como ocorrem com os ambientes de produtividade em nuvem.

Conhecer as possibilidades de trabalho e usos de plataformas em nuvem serve para otimizar processos educacionais e rotinas escolares. Aulas gravadas podem ser disponibilizadas online, materiais didáticos, planos de aulas, mapas de notas, etc. Mas a possibilidade mais interessante é a do trabalho colaborativo em rede, várias pessoas podem abrir o mesmo documento, ao mesmo tempo e modificá-lo, dando maior dinamismo e outro ritmo aos trabalhos em grupo. Outra vantagem está diretamente ligada a parte burocrática da rotina docente, pois provas e testes realizados *online* já entregam planilhas de notas e resultados prontos, além de possibilitar a análise de desempenho individual ou coletivamente, tanto de alunos como de atividades, ou mesmo de dados referentes a uma questão específica dentro de uma determinada tarefa.

É auxiliando os estudantes na aplicação dos conhecimentos disponíveis para o desenvolvimento de competências que devem atuar os educadores da contemporaneidade – sendo mediáticos e midiáticos – combinando planejamento e pesquisa com efetividade na condução do processo de ensino-aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes, promovendo uma formação contínua e centrada no protagonismo discente.

Em tempos de aceleração tecnológica e ampliação do acesso à informação, demanda-se um maior empreendedorismo docente, efetivado por educadores e educadoras que aceitam o desafio de inovar rumo a efetivação de um ensino-aprendizagem deveras significativo. A recontextualização de metodologias educativas que objetivam colocar os estudantes no centro do processo de construção de saberes, as chamadas Metodologias Ativas, multiplicam suas potencialidades quando aliadas às TDICs.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Informática, telemática, automação, cibercultura, etc. Todas palavras que as últimas gerações do século XX viram surgir, mas que sempre fizeram parte do vocabulário dos nativos digitais. Piaget (1976) afirmara que compreender é transformar e dar-se conta das leis da transformação. Mas diferente das mudanças tecnológicas anteriores, a linguagem digital não é apenas mais uma linguagem, ela é possibilidade de integração de todas as outras, literatura, música, fotografia, cinema, jogos, texto e hipertexto. Tudo agora é integrado, em um único aparelho, que conecta pessoas por meio de uma, ou várias interfaces virtuais. Essa nova realidade de integração *online* demanda também um outro *mindset*, pois alguns já são nativos, outros imigrantes, e outros ainda não migraram, permanecendo ainda *offline*.

Nesse contexto de ciberaprendizagem, muitas instituições contratam educadores especializados no manuseio das ferramentas tecnológicas e investem na formação continuada a partir de cursos teóricos e práticos. Os profissionais que não acompanham ou resistem diante da evolução das novas tecnologias acabam sendo dispensados do mercado educacional. (FÜHR, 2019, p.100).

Na procura por integrar as demandas do mundo globalizado com o ritmo multitarefa dos nativos digitais é que ganham destaque os modelos disruptivos de ensino. Possibilitando a personalização, eles promovem a reorganização do tempo e espaço da aprendizagem. Com isso, emergem um variado *Menu* de metodologias ativas, dentre as quais, evidencia-se aqui apenas um dos modelos possíveis:¹⁰ o ensino híbrido – *blended learning*, ou *b-learning* – que consiste em um amalgama de recursos que combinam ferramentas didáticas mediante uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, buscando flexibilidade e efetividade das rotinas pedagógicas.

A combinação, facilitada pela ampliação do acesso à internet, consiste em integrar as aulas presenciais e as tecnologias educacionais disponíveis em função do ensino-aprendizagem, centrado na ação colaborativa entre estudantes e professores na produção do conhecimento. A transferência de conteúdos que o docente tradicionalmente realiza, agora, dá-se não mais apenas pelos professores, ou apenas sob indicação direta destes por um único material específico. Os alunos estudam em diferentes situações e ambientes, a escola, enquanto espaço físico, torna-se o lugar da troca de conhecimentos, mais do que da aquisição destes, apenas.

Por conta da pandemia de Covid-19, que forçou o distanciamento social e até suspensão das aulas presenciais, a modalidade de ensino híbrido ganhou bastante notoriedade em 2020. Diferente do ensino remoto, que coloca as demandas escolares em dependência das TI/DCs, ou da Educação à Distância (EAD), que

¹⁰ Existem muitos modelos de metodologias ativas, para citar alguns: *desing thinking*; Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (PBL); estudo de caso; *just in time teaching*; sala de aula invertida; gamificação; modelo de rotação.

possui foco voltado ao resultado, ou seja, nas notas dos estudantes, o ensino híbrido se preocupa com o desenvolvimento educacional dos estudantes. Por conseguinte, é comum que nesse modelo se lance mão da utilização de todos os recursos disponíveis para manter o acompanhamento de alunos e alunas, buscando a manutenção das redes de colaboração e apoio educativo.

No ensino híbrido, predomina a lógica da pluriatividade, o foco está na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a integração entre atividades remotas e presenciais configura uma dinâmica acolhedora e não punitiva. Assim, os estudantes não são prejudicados por avaliações herméticas, pois abre-se um leque de possibilidades para atividades avaliativas. Com isso, os educandos podem desenvolver habilidades e competências que melhor se alinhem com seu perfil e projeto de vida. E ainda, considerando as potencialidades da instrumentalização didática das aulas a partir da integração de várias etapas e ferramentas, as aulas passam a ser o momento de compreender ativamente, por meio da resolução de problemas ou estruturação de projetos, com a mediação docente, mas também é, como já dito, momento da construção de saberes de maneira colaborativa com os demais estudantes.

O meio é a mensagem

Alunos do século XXI, são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX". Esse jargão – superficial e reducionista, como todo jargão – já foi completamente desconstruído em trabalhos como a dissertação de Ana Patrícia C. Queiroz (2016). Todavia, segue sendo amplamente utilizado, como citado por José Pacheco em entrevista à Notícias Magazine (2017). Tal clichê, geralmente usado para desmerecer paradigmas escolares sem levar em conta a pluralidade de sujeitos e discursos que permeiam o cotidiano das escolas no Brasil. Com isso, justificando o que se chama aqui de anacronismo pedagógico, isto é, quando, por qualquer motivo, a percepção sobre os ruídos que interferem na efetivação do processo de ensino-aprendizagem recai sobre um suposto conflito geracional entre os agentes envolvidos no processo.

Por tal viés, professores atrasados não seriam capazes de estabelecer uma efetiva comunicação com seus alunos, ou mesmo, educadores mais progressistas seriam tolhidos no desenvolvimento de práticas docentes mais "contemporâneas" por conta de um modelo escolar retrógrado. Deste modo, muito do insucesso dos sistemas de ensino é atribuído à "ponta de lança", recaindo sobre os atores finais de toda uma cadeia produtiva que tem como linha de frente a relação professor-aluno.

O anacronismo pedagógico enquanto conceito, ao que parece, não possui uma autoria específica, isso por quê, aparece concomitantemente em vários trabalhos recentes (CAMARGO, LIMA e TORINI, 2019; BENATTI e TERUYA, 2019),

alguns sem cruzamento de referências e nem sempre significando a mesma coisa. Todavia, aqui, o entendimento de anacronismo pedagógico é pautado em Carlos Alberto Marques (2020) que associa o chamado anacronismo pedagógico a um certo grau de tecnofobia (aversão à tecnologia) por parte dos docentes brasileiros, sobretudo no ensino superior, já que na educação básica a problemática envolveria mais uma carência na formação dos profissionais da educação, além da própria falta de investimentos na área de ciência e tecnologia. Entretanto, antes de qualquer outra aceção, infere-se que “anacronismo pedagógico” é uma definição simplista e epistemicida, pois desconsidera o rigor da crítica científica para os inúmeros cenários educacionais possíveis.

Contrariamente ao reducionismo imbuído no conceito de anacronismo pedagógico, na percepção histórico-crítica das ações pedagógicas há uma preocupação com a aquisição, pelos estudantes, dos conhecimentos sistematizados, mas não antes de considerar as questões objetivas e subjetivas de cada realidade, além da análise das condições materiais de existência, bem como da historicidade dos agentes envolvidos no processo. Com isso, considerando as diferentes temporalidades possíveis.

A diferenciação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), sejam sincrônicos ou diacrônicos, está antes na abertura, ou não, para a aceitação das diferentes realidades, espaços e temporalidades da consciência histórica dos atores envolvidos.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (FREIRE, 1996, p. 70).

O tecnicismo ainda se sustenta, de modo imaturo, no mito do futurismo positivo. Nessa construção, a felicidade humana está em algum lugar no futuro, possível de ser alcançada apenas pelo progresso tecnológico e se, de alguma forma, está felicidade coletiva não chegar, seria pela falta de acesso ou, sendo mais simplista ainda, pela falta de habilidade humana na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Uma aproximação pertinente – exemplificando a relação contemporânea entre aqueles que compartilham uma mentalidade tecnicista¹¹ – está na religião, em especial na religiosidade cristã ocidental, pois esta adquiriu um

¹¹ Um forte indício, no Brasil, de que se está diante de um discurso tecnocrata, reside na linguagem empregada, à saber, quando: trabalho ou serviço, virar *job*; projeto ou experiência, virar *case*; ou ainda, mentalidade ganhar a alcunha de *mindset*. São todos termos que tentam imprimir uma lógica de mercado às relações sociais e que, na educação, são indícios de uma desumanização do processo de ensino-aprendizagem.

caráter extremamente personalista de seus usos. No Brasil, cada cristão, supostamente, pode retirar da bíblia o que melhor serve ao seu estilo de vida e seguir ignorando normas coletivas da moralidade cristã.

Além de exemplos puramente empíricos, que são mais afetados pela relativização da experiência individual, é possível observar construções menos ingênuas que induzem ao erro àquele que analisar uma questão social apenas com o filtro do senso comum. Isso ocorre porque análises dedutivas ou indutivas são necessárias à ciência – dadas as limitações do espaço amostral de qualquer pesquisa – e uma leitura descomprometida com a ética humanista e com o bem estar coletivo pode desumanizar quaisquer dados, acontecimentos ou discursos, colocando o conhecimento humano contra a humanidade. É assim que o revisionismo não científico afeta de forma contraproducente a construção do conhecimento, de maneira simplista e desonesta, desconsiderando variáveis importantes, mascarando dados quantitativos e qualitativos, bem como evocando uma pretensão de verdade.

Na educação não é diferente, desde que os avanços tecnológicos livraram a humanidade da armadilha malthusiana¹² foram lançadas as bases do futurismo, e com ele veio a crença em que os problemas mais graves da humanidade seriam resolvidos pela tecnologia. Ideologia esta que se alinha perfeitamente à concepção linear de história e de progresso, reforçada constantemente por narrativas hegemônicas que contribuem para a domesticação dos corpos e afetos. Essa mentalidade pode ser resumida no clichê do “final feliz”. Contudo, não se trata de retirar a esperança em um futuro melhor, ou de uma vida melhor para as camadas pobres e miseráveis de uma sociedade, é justamente o contrário. Trata-se de conferir protagonismo, retirar da passividade e mobilizar a consciência histórica¹³ em prol de ações que levem à melhoria das condições materiais de existência.

A educação também é um fenômeno cultural, sendo assim, é equivocado supor que uma determinada metodologia, ou grupo de metodologias prontas, dará conta de solucionar quaisquer problemáticas educacionais tão heterogêneas. Ademais, em educação, método não se copia. Cabe a cada agente envolvido no processo educativo colaborar na abertura de caminhos para se chegar à efetivação do ensino-aprendizagem no desenvolvimento do saber escolar. No início do terceiro milênio, várias temporalidades se cruzam em um mundo cada vez mais conectado,

¹² Thomas Malthus foi o pastor e economista inglês autor da obra “Um ensaio sobre o princípio da população” que, no século XIX, afirmou que a população crescia em uma velocidade maior que a capacidade de produção de alimentos, para tanto, ele propusera como solução o controle populacional. Entretanto, a Revolução Industrial possibilitou um acentuado aumento na produção de alimentos, ainda no século XIX, fazendo da Inglaterra o primeiro país a superar a chamada “armadilha malthusiana”.

¹³ Conforme os alicerces teórico-metodológicos aqui adotados “se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens [e mulheres] interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.57).

compreender que a globalização não é um evento, mas um processo que vem se desenvolvendo há pelo menos cinco séculos.

Sendo a educação uma construção cultural – seja ela formal, não formal ou informal – é válido então considerar, antes de qualquer ação educativa, compreender as relações de dominação cujas quais ordenam a sociedade e refletir sobre as posições na hierarquia social cujos agentes envolvidos ocupam no “teatro” do sistema econômico, sempre buscando agregar os saberes dos agentes na urdida do conhecimento. Geralmente, tal sistemática ganha outro nome nos ambientes formais de ensino, chama-se “partir da realidade dos estudantes”,

“[...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p. 35.)

Como já apontava Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas antes de tudo, produzi-lo. Para melhor discorrer sobre o papel da educação como prática transformadora da realidade, como dito, é necessário considerar todos os aspectos e dados disponíveis sobre essa realidade conforme ela se apresenta, tanto em nível micro quanto macro, bem como as influências mútuas, fatores objetivos e subjetivos na elaboração de uma práxis educativa. Por isso, cabe rememorar algumas definições trazidas pelo marco legal, atualmente vigente, sobre a educação no Brasil:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).¹⁴

É certo que não se pode desassociar o papel da educação formal na inserção dos estudantes ao mundo do trabalho, todavia sendo o mercado de trabalho, antes de qualquer eufemismo, competitivo, pois limitado, surge um dilema supercilioso da sociedade de classes que pode ser traduzido em uma pergunta que em si, expressa uma das contradições do capitalismo e sua carga de violência simbólica: “o que você quer ser quando crescer?”. Claro que essa é uma questão desterritorializada e atemporal, mas é comum que as expectativas de respostas apontem para categorias de inserção no mercado de trabalho, tornando essa pergunta

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, estabeleceu como finalidade da educação “Art.2º [...] O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

aparentemente infantil, não limitada à infância. Pelo contrário, faz-se uma questão central para os estudantes dos anos finais da educação básica.

Conforme Silvio Bock (2002), o peso da escolha profissional surge com a instalação do capitalismo em sua forma hegemônica. Forma e conteúdo que estruturam o ser humano, passam a segundo plano. O sujeito, aos poucos, deixa de ser identificado pela sua historicidade e torna-se o serviço que realiza ou os objetos que produz. Essa metonímia materialista encontrou na alienação da força de trabalho a sua versão mais sutil. A partir do momento em que o trabalho passa a ser “livre”, pode-se optar por uma profissão a ser seguida, fator determinante à mobilidade social. Dado que na pirâmide econômica das sociedades capitalistas há apenas uma forma de ascender: acumulando bens. Deste modo, o ser humano passa a ser aquilo que possui em forma de bens de consumo, por conseguinte, as profissões que possibilitam maior acumulação gozam de maior *status* perante a sociedade, por fim, na contemporaneidade o “ter” passou a ocupar o lugar do “ser” e os valores que antes regiam as sociedades como ética, religião, moral; são substituídos por um único valor comum: a renda.

Inseridos em um contexto de globalização regida pelo capital, onde o trabalho se consolida como um objetivo explícito da educação escolar, estão os jovens impelidos a fazerem escolhas que lhes garantam “sucesso”; sendo que este é comumente associado a retribuição financeira, o que determina também a preocupação com a inserção dos estudantes do ensino médio no mundo do trabalho, este por sua vez, associado ao papel que cada um irá desempenhar em uma relação de troca. Fica em segundo plano a forma como os sujeitos podem contribuir com suas potencialidades para o meio social. “Um dia, temos essa esperança, o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil.” (FREINET, 1998, p. 115).

Analisando a realidade da educação quanto as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, é basilar perceber sobre qual estrutura se assentam as ações educativas. Apesar da globalização, existem aspectos regionais e locais que não podem ser negligenciados, mesmo essa parecendo uma ressalva óbvia para profissionais da educação, é fundamental alinhar teoria e prática em qualquer projeto educacional. Michel Foucault nos lembra que em uma sociedade de vigilância o sistema de ensino engendra a produção de um conhecimento disciplinado por minuciosas relações de poder, parte delas, institucionalizadas, como é o caso do espaço escolar. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Complementando a pauta da discussão necessária para a inteligibilidade de fatores intrínsecos quanto às bases conceituais desta análise, entenda-se que: a escola é, inexoravelmente, um espaço em disputa; o ‘espaço’ é um ‘lugar’ praticado e, um lugar

[...] é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Ai se acha portanto excluída a possibilidade, de duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Ai impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” distinto que o define. (CERTEAU, 2003, p.201).

Michel de Certeau (2003) apresenta dois conceitos caros para a construção de lugares: “estratégias” e “táticas”. Uma estratégia traz a marca de uma instituição da ordem dominante, geralmente estatal. Já as táticas são empregadas nas formas de resistência, são mais elásticas, pois derivam das necessidades dos ‘usuários’. Quanto a estes últimos, Certeau não emprega ‘sujeitos’, para ressaltar que as pessoas são agentes ativos nas relações cotidianas, são usuários e escolhem (táticas) quais produtos da ordem dominante (estratégias) irão consumir.

São inegáveis o amplo alcance das categorias conceituais apresentadas por Michel Foucault e Michel de Certeau e a contribuição desses autores, especialmente, para compreensão das sutis relações sociais de poder. Porém, toda elaboração epistemológica deve, também, ser posta em perspectiva. Isso não significa o abandono de leituras tidas como “datadas”, mas sim a compreensão sobre a necessidade de releituras e atualizações das categorias epistêmicas. Ambos autores supracitados não chegaram a conhecer o mundo conectado à internet, nem a era atual da Internet das Coisas (IoT)¹⁵. “A sociedade de hoje não é primordialmente uma sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho, que está cada vez mais se desvinculando da negatividade das proibições e se organizando como sociedade da liberdade” (HAN, 2017, p. 79).

Pragmatismo do ensino-aprendizagem

Ao refletir sobre o Ensino, apresenta-se como propícia uma aproximação com a Teoria da Complexidade¹⁶ de Edgar Morin onde, – considera-se o ser humano como falho e limitado à própria condição humana, mas detentor de imensuráveis potencialidades – ao lançar sobre o outro um olhar que busca o compreender como complexo, caminha-se em direção à construção de uma visão de alteridade. Além disso, no rol dos saberes elencados por Morin (2009) como necessários à educação, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura, existe uma diferenciação entre ‘conhecimento’ e ‘conhecimento pertinente’. O conhecimento seria aquilo que é ensinado como certo e verdadeiro, por

¹⁵ IoT é a sigla para *Internet of Things*. Refere-se a interconexão de objetos entre si, assim, a internet também possibilita a interatividade entre objetos (veículos, eletrodomésticos, portas, janelas, construções, etc).

¹⁶ Afirmando que existem elementos inseparáveis nos fenômenos humanos e, ao definir por complexo aquilo que foi tecido junto, Edgar Morin (2000, p. 38) infere que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (MORIN, p. 42). Compreenda-se como complexo aquilo que não for linear.

isso mesmo ilusório. Já o conhecimento pertinente é aquele que busca contextualizar o saber, sendo simultaneamente analítico e sintético.

Dentro da contemporaneidade capitalista – onde ainda imperam profundas desigualdades nas condições materiais de existência – corrobora-se aqui com as ponderações feitas por Dermeval Saviani¹⁷ ao se observar que, com relação ao ensino-aprendizagem, tanto os modelos liberais não-críticos, quanto as concepções crítico-reprodutivistas da educação defendem uma formação progressista e democrática, voltada ao pleno exercício da cidadania. Por isso, alegando uma dificuldade em distinguir qual modelo seria realmente efetivo ao desenvolvimento de uma escola “articulada com a construção de uma ordem democrática” (1999, p. 59), Saviani, ao buscar incorporar os avanços e superar os limites das correntes teóricas por ele esquadrinhadas, lançou as bases do que veio a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, concebendo um modelo crítico não-reprodutivista.

Por isso, entenda-se que a dita Educação 4.0, antes de qualquer programa inovador, é um modelo não-crítico, formado pela justaposição dos pressupostos da Escola Nova com um tecnicismo reforçado pelas TDIC. Outro aspecto a considerar com relação a esta “Paidéia Digital” (FÜHR, 2019), é sobre o uso do celular, principalmente a partir da popularização dos *smartphones*. Sem dúvida um tema complexo e polêmico dentro e fora do espaço escolar, tanto que ensejou a positividade de um instrumento normativo.¹⁸

A literatura sobre o uso do celular como ferramenta de aprendizagem é controversa, pois, apesar de algumas práticas apontarem que a proibição não é uma boa alternativa, discute-se quais interesses de mercado estejam estimulando o consumo tecnológico no ensino-aprendizagem. Assim, ampliam-se os estudos que sugerem ser importante uma maior preocupação, da sociedade de forma geral, mas também das instituições de ensino, com o uso excessivo dos aparelhos celulares e o aumento dos casos de nomofobia.¹⁹ Talvez o cerne deste tema não seja apenas endossar ou proibir, o uso das tecnologias de bolso ou *gadgets*²⁰, mas

¹⁷ Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (1999) apresenta uma importante classificação de teorias educacionais em dois grupos: de um lado as teorias não-críticas, abrangendo as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista; de outro as teorias crítico-reprodutivistas, englobando a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

¹⁸ A lei nº 14.146/08 dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

¹⁹ Nomofobia é o termo que designa o vício em tecnologias de comunicação, especificamente, a dependência em aparelhos celulares, com implicações negativas sobre a produtividade e aprendizado, temática de alguns trabalhos como os de Fátima Herrea e Gioriet Ochoa (2018); e também, LEITE, R.L. *et al.* (2020).

²⁰ Palavra em inglês usada para designar o conjunto dos dispositivos eletrônicos portáteis, aparelhos e aplicativos de informática de funções específicas, dentre os quais o celular é o mais conhecido.

procurar compreender qual apelo os torna tão interessantes e problematizar sua funcionalidade.

Durante a pandemia de Covid-19, dada a necessidade de distanciamento e isolamento social, ficou patente a procura por soluções tecnológicas para continuidade das mais diversas atividades laborais. Seguindo a lógica de mercado, que nada mais é do que transmutação de tudo em mercadoria, a maior tragédia humana em mais de um século virou “oportunidade”, sendo este o mais usual eufemismo da burguesia neoliberal sempre ávida de lucros. Como exemplo, note-se a atuação da plataforma de aprendizagem *online* Udemey, em 2020, quando o número de matriculados *online* saltou de 9 milhões para 25 milhões. “É claro que estamos muito animados com isso”, disse Gregg Coccari, CEO da Udemey, em entrevista à revista Forbes (2020). No Brasil, é emblemático o caso da curitibana Kultivi.

Impulsionada pelo isolamento social no Brasil, que fez com que as pessoas passassem mais tempo em casa nos últimos meses e buscassem formas para potencializar os estudos ou, até mesmo, aprender novos conteúdos, a Kultivi registrou um crescimento de mais de 300% desde a chegada do novo coronavírus ao Brasil. (JORNAL DIA A DIA, 2020).

Perceba-se que o “êxito” de tais empreendimento toma por parâmetro os lucros obtidos, não o real aprendizado dos alunos por eles formados. Essa “metrologia da prosperidade” subverte todos os princípios educacionais, sejam pedagógicos ou andragógicos, pois o sucesso está na quantidade de produtos e programas de ensino vendidos e não na eficácia e eficiência de seus modelos de ensino-aprendizagem. Um outro exemplo disso é a plataforma StartSe que se apresenta como uma escola de negócios preparada para oferecer “a nova educação para o novo futuro”.²¹ No curso *online* “Nova Educação” ofertado pela StartSe, encontra-se um invejável e diversificado corpo docente, de especialistas à pós-doutores, oriundos de Instituições de Ensino como MIT, USP, Columbia University, PUC-RJ, Unicamp, Stanford e Berkeley. Com isso, agregando valor ao currículo e certificados emitidos pela plataforma, porém, ofuscando o que realmente é importante à própria lógica de mercado, os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Emergem então algumas questões sensíveis sobre este panorama educacional. Como mensurar os resultados práticos desses programas de ensino? Quais os resultados concretos e dados quantitativos da efetividade do ensino-aprendizagem de tais plataformas? Qual competência formativa possuem as *StartUps* nos sistemas formais de ensino?

Denota-se, portanto, que a escola é um espaço complexo, palco de variadas relações cotidianas de poder. Neste ‘espaço’ em disputa, que também engloba o ciberespaço, admite-se mais de um ‘lugar’, o lugar do estudante pode não ser o lugar da aula, pois, se o espaço é um lugar praticado, as práticas dos alunos podem

²¹ StartSe. Curso Nova Educação. Disponível em: <https://www.startse.com/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ter objetivos alheios ao processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de compreender a realidade discente.

Assim, na tentativa de superar tanto o poder ilusório (Teorias não críticas), como a impotência (Teorias crítico-reprodutivistas), entende-se que é na elaboração do saber que se devem engajar os que lutam pela garantia de um ensino de qualidade [...] Percebe-se pois, que, mesmo veiculando a cultura e a ideologia burguesa, a escola que instrumentaliza, que ensina, que leva o aluno a aprender, refletir, criticar, oferece condições de fazer valer os interesses não só da burguesia, mas também dos outros setores. (PORTO, 2002, p. 26).

Retomando o fenômeno da aceleração contemporânea, entenda-se que: aceleração é uma grandeza responsável pela variação da velocidade em relação ao tempo, dá-se com isso que “acelerado” é o movimento que o módulo da velocidade aumenta e “retardado” é aquele cujo qual o módulo de velocidade diminui no decorrer do tempo. Foi André-Marie Ampère (1775 – 1836), com a obra *Philosophie des Sciences*, quem denominou de Cinemática a análise sobre o movimento dos corpos. Já no século XIX, a Cinemática passou também a buscar compreender fenômenos da luz e do som (BISCUOLA; MAIALA, 2000). Todavia, como lembra Regina Bonjorno (1993), a Cinemática é o estudo dos movimentos, mas sem preocupar-se com as causas. Já a parte da Mecânica que busca analisar as causas que produzem ou modificam o movimento, bem como as relações de força, é denominada Dinâmica. Na Física, os estudos em Mecânica podem ser divididos em, pelo menos, três grupos: Mecânica Clássica, com Newton; Mecânica Quântica, a partir de Planck; e, a Mecânica Relativista, com Einstein.

O que se busca aqui não é resgatar nenhuma “física social”, mas sim tecer uma crítica ao neocartesianismo, sendo este nada mais que a permanência do racionalismo mecanicista na educação. Isso porque muitas das metodologias que se propõem dinâmicas, não o são. Comumente se utiliza a palavra dinâmica como antônima de estático, para evocar a intenção de movimento, porém, essa percepção aponta para uma falta de esmero na utilização de conceitos e expressa uma polarização perigosa que em nada favorece a produção científica. Nem toda prática educativa dinâmica é progressista, além do que o próprio conceito de progresso precisa ser relativizado. Ademais, não é porque uma ação educativa se apresenta como não estática ela pode se afirmar dinâmica.

As “inovações” propostas pela chamada Educação 4.0, que impõe aos docentes a necessidade de dar uso a tecnologias por vezes desnecessárias e ineficientes na consecução do processo de ensino-aprendizagem, ou pior ainda, abrindo caminho de uma possível Educação 5.0, que anula a figura docente, retirando o professor enquanto sujeito de carne e osso, relegando às máquinas a regência do ensino, desumanizando por completo a educação e, como nada é tão ruim que não possa piorar, limitando a produção do saber ao acesso às tecnologias. Por conseguinte, muitas das metodologias educacionais que se dizem dinâmicas são, na

verdade, apenas cinemáticas. Para ser dinâmica uma ação precisa preocupar-se com as causas por trás das relações de força. As diversas propostas cinemáticas de ensino-aprendizagem que compõem a chamada Educação 4.0 devem ser analisadas de maneira radical, caso contrário, dar-se-á livre passagem para a robotização do ensino.

O que está posto é um projeto desigual de acesso ao conhecimento, explicitamente excludente, desumanizador e, provavelmente, ineficaz. A única conclusão inovadora deste cenário é que nunca se esteve tão próximo da realidade apresentada pelas irmãs Wachowski no filme *Matrix* (1999) com máquinas gestando, criando e controlando os seres humanos, seus corpos e consciência.

Se o que se almeja na atualidade é a estruturação de modelos educacionais que formem sujeitos capazes de estabelecer redes de colaboração laboral e difusão do conhecimento. Então, temos uma explícita divergência, ou não, dos objetivos da educação em relação a sociedade cuja qual serão inseridos os sujeitos oriundos dos modelos escolares propostos, pois a lógica do mercado de trabalho é primordialmente seletiva, portanto, individualista e excludente. Por isso, Byung-Chul Han (2017) chamou de Sociedade do Cansaço, a sociedade produzida pela Indústria 4.0. Nessa conjuntura uma organização da vida em função de metas acentua o individualismo e difunde uma cultura narcisista, colocando a subjetividade e a objetividade da vida em contradição.

Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso e gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está correndo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem. (HAN, 2017, p.85)

Daí a necessidade da inclusão de competências socioemocionais nos currículos escolares. Tenciona-se atenuar os impactos do estresse e esgotamento emocional que, no século XXI, figura como dentre os principais motivos de licenças de afastamento do trabalho. Todavia, essa domesticação de corpos e mentes, é apenas um paliativo, um tratamento sintomático, pois a solução definitiva demandaria a radicalização, como dito, buscar agir nas raízes do problema que, ainda é, a exploração excessiva da força de trabalho em função do capital. Em 2016, no Brasil, aproximadamente 199 mil pessoas se ausentaram do mercado e receberam benefícios relacionados a enfermidades mentais (ÉPOCA, 2017). Com o cenário atual de pandemia, pesquisas indicam aumento significativo no percentual de casos de depressão, estresse e ansiedade (FIOCRUZ, 2020).

No século XXI, os ambientes virtuais demandam que os profissionais atuem integrando o ensino com tecnologias que se renovam em um ritmo cada vez

maior. Para isso, é imprescindível não somente conhecer os recursos disponíveis, mas saber como estruturar as atividades e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos definidos. É óbvio que o universo virtual importa à educação, assim como reconhecer o potencial pedagógico das novas tecnologias, mas importa também, sobremaneira, saber a quem elas servem e como afetam o comportamento humano, a vida e a sociedade. Há mais de meio século, Mc Luhan (1979) refutara a tese da neutralidade das tecnologias da informação, posto que:

ao transmitir a mensagem, afirmava ele, o meio transmite também algo mais que lhe é inerente, e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este algo mais é o que hoje chamamos “línguagens” das mídias eletrônicas. (MC LUHAN apud BELLONI, 2012, p.6).

Refletir e repensar o processo de ensino-aprendizagem se faz uma constante para todos que zelam por uma educação transformadora e buscam a superação da abordagem tradicional verticalizada e centrada na figura docente. Para tanto, é essencial que os estudantes sejam protagonistas não apenas do consumo de tecnologia, mas problematizadores de tal necessidade, não apenas usuários de produtos da ciência, mas comprometidos com o método científico. Se o que se almeja é a formação de pessoas engajadas e preparadas para o pleno exercício da cidadania é fundamental um ensino-aprendizagem crítico, consciente e questionador.

A melhor forma para efetivação do processo de ensino-aprendizagem é a radicalização, no sentido de buscar expor as raízes dos problemas, assim efetivando a construção partilhada de saberes através da resolução de problemas, mas compreendendo que um problema de pesquisa é, antes de tudo, uma questão abordada por um viés de natureza epistemológica. Com isso, a proposta é que mais é menos. Menos dicas, menos receitas, menos fórmulas para reinventar a roda. Método é caminho, e seja qual for o caminho que se escolher como percurso na construção do saber escolar é basilar que os estudantes aprendam a aprender e saibam questionar.

O importante é desnaturalizar tudo aquilo produzido pela mão humana. Portanto, para uma educação realmente transformadora, talvez o primeiro requisito seja colocar um ponto de interrogação em todas as coisas, repensando tudo aquilo que não se sustenta quando submetido ao crivo científico e testando os próprios limites do conhecimento. Isso implica em uma postura questionadora como fundamento das investigações que levam à produção de saberes. O “conto de fadas” tecnicista se ancora na ideia de que os recursos tecnológicos – computação na nuvem, ambientes colaborativos de aprendizagem virtual, ciberespaço voltado à cultura *maker*, ensino híbrido com aprendizagem baseada em projetos, laboratórios móveis, gamificação digital, robótica, aprendizagem personalizada e currículo aberto – apresentam-se como as melhores práticas educativas, mas não são.

Não se trata de apontar práticas “melhores” ou “piores”, a diferença não está no mérito, mas na abordagem. Cabe aos profissionais da educação encararem as “ferramentas pedagógicas” como “objetos de estudo”, atuando como analistas das próprias práticas, desvelando as ideologias que carregam cada modelo didático, cada tecnologia, revelando-se as bases de cada uma delas, se inclusivas ou excludentes. Mesmo assim, não se deve evocar algo do que foi posto aqui como inovação, estando antes para um “museu de grandes novidades”. Compreenda-se que o óbvio não é aquilo que todos sabem, é antes aquilo que não pode deixar de ser dito. Assim, é pertinente sempre reiterar que “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno” (KARNAL, 2003, p.11) é a própria concepção de educação que deve ser repensada, questionando seus interesses, objetivos e serventia.

Referências

- ADAMS, Susan. Startup de educação Udemty já vale US\$ 2 bilhões. *Forbes*, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemty-ja-vale-us-2-bilhoes/>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- AGÊNCIA O GLOBO. Mais de 75 mil pessoas foram afastadas do trabalho por depressão em 2016. *Época Negócios*, 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/02/mais-de-75-mil-pessoas-foram-afastadas-do-trabalho-por-depressao-em-2016.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- ANTUNES, Juliana. A Educação 4.0 já é realidade! Disponível, 2017 (online) em: <https://www.positivoteduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BACICH, I; MORAN, J. (Orgs.) *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma Abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENATTI, Lucas Men; TERUYA, Teresa Kazuko. *Anacronismo e disjunções pedagógicas contemporâneas*. Koan – Revista de Educação e Complexidade, Maringá, n. 7, dez. 2019. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-n-7-jun-2019/arquivos-n-7/6-anacronismo-e-disjuncoes-pedagogicas-contemporaneas>. Acesso em 11 mar. 2021.
- BISCUOLA, Gualter José; MAIALA, André Cury. *FÍSICA: Mecânica, Termologia, Ondulatória, Óptica e Eletricidade*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BOCK, Silvio Duarte. *Orientação Profissional: A Abordagem Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BONJORNO, Regina Azenha. *Física fundamental: 2º grau*. São Paulo: FTD, 1993.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRANDAO, Hugo Pena; GUIMARAES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *ERA – Rev. Adm. Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, Mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902001000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMARGO, Ricardo Zagallo; LIMA, Manolita Correia; TORINI, Danilo Martins. **Educação, mídia e internet: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital.** Rev. bras. psicodrama, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 106-116, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 11 mar. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

DRATH, R.; HORCH, A. **Industrie 4.0: Hit or Hype?** [Industry Forum]. In: IEEE Industrial Electronics Magazine, vol. 8, no. 2, pp. 56-58, 2014, doi: 10.1109/MIE.2014.2312079.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Celestin. **A Educação do Trabalho.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial.** Curitiba: Appris, 2019.

GAMEIRO, Nathália. **Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia.** Fiocruz Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.br/fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERRERA BEJARANO, Andreina Fatima; OCHOA CHURAMPI, Gioriet Lisbeth. **Estudio cualitativo de la nomofobia en adolescentes de la I.E. Francisco Mostajo de Tiabaya Arequipa 2018. – 2018.** 189p. (Mestrado): Escuela Profesional de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, 2018. AREQUIPA, 2018. Disponível em: <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7632>. acesso em: 10 mai. 2020.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, R.J.L.; WELTER, M.M.; BARRETO, L.K.S.; GONÇALVES, D.M. e ROCHA NETO, M.P. **É possível sobreviver sem o celular? Uma revisão bibliográfica sobre o tema nomofobia.** Revista ESPACIOS, Caracas, v. 41, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n03/20410311.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

MARQUES, Carlos Alberto. **Tecnofobia, anacronismo pedagógico e responsabilidades institucionais na UFSC**. Florianópolis: APUFSC sindical, 2020. (online). Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/06/11/tecnofobia-anacronismo-pedagogico-e-responsabilidades-institucionais-na-ufsc/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MC LUHAN. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; Carvalho, Edgar de Assis (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OECD, **PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

PACHECO, José. Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX. [Entrevista concedida a] Sara Dias Oliveira. **Notícias Magazine**. Rio de Janeiro, (online), 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PORTO, Bernadete de Sousa. QUE CAMINHO DEVO SEGUIR? Alice Procuo Uma Alfabetização Crítico e Lúdica... Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 24, v.1, n.43, 2002. p. 26-37.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, out 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital: educações**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 24, núm. 1, 2011.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcanti. **Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI? A subjetivação no discurso sobre a educação escolar**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. ISSN 1806-9592. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, Daniel Suzumura dos. Educação gratuita: startup de ensino a distância cresce mais de 300% durante a pandemia e atinge a marca de 1 milhão de alunos. *Jornal Dia a Dia*, 2020. Disponível em: <http://jornaldiadia.com.br/2020/2020/11/04/educacao-gratuita-startup-de-ensino-a-distancia-cresce-mais-de-300-durante-a-pandemia-e-atinge-a-marca-de-1-milhao-de-alunos/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo*: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

THE Matrix, Direção e roteiro: Lilly Wachowski e Lana Wachowski, produção de Joel Silver. EUA: Warner Bros. EUA, 1999. (136 min).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Repensar a educação*: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Cidadania Global*: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO, 2016.

“NOVO NORMAL” NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA COVID-19: O CASO DO IFNMG

Nivaldo de Oliveira Boaventura Filho¹

Luca Ramos Dias²

Luidy Siqueira Santos³

Introdução

A pandemia do CoVid-19 afetou, especialmente, as unidades escolares. Apesar de ser necessário, como medida de prevenção, com o afastamento social - impossibilitando as atividades do modo como eram antes, houve uma grande insegurança e cobrança por parte de toda a comunidade escolar - professores, técnicos administrativos, estudantes e pais para que as atividades e o calendário letivo retornassem da forma mais breve possível.

Não que o ambiente escolar escolar seja o mais propício para a disseminação do vírus, no entanto, a quantidade (significante) de pessoas circulando, que não inclui só os professores e estudantes, mas serviços de transporte e alimentação, por exemplo, levou a uma preocupação que já no início da divulgação de casos no Brasil, segundo os autores Pereira *et al*,

O Ministério da Educação também precisou definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas. A partir do mês de março de 2020, os estados da federação brasileira passaram a adotar diversas medidas públicas, entre elas a suspensão das atividades escolares. O objetivo era evitar aglomerações, que poderiam contribuir para a disseminação do novo vírus. (PEREIRA *et al*, 2020, p. 205).

O que a princípio (nos meses de março e abril) pareceria afetar pouco tempo dos calendários letivos, foi se estendendo ao longo de 2020, somando mortes e ora afrouxando ora agravando as medidas de isolamento, ao redor de todo o mundo, de modo que nos meses finais de 2020 começou-se a falar em “segunda onda” de contágio, com as vacinas em fase de testes - ainda que numa rapidez nunca vista.

¹ Mestre em Ciências Humanas pela UFVJM, servidor do IFNMG.

² Graduando em Ciência e Tecnologia pela UFVJM, egresso do IFNMG.

³ Graduando em História pela UFMG, egresso do IFNMG.

Nessa “segunda onda”, com pico em janeiro/2021, provavelmente pelas festas de fim de ano e até mesmo por mutações do vírus, conforme noticiado pela imprensa, em entrevista com especialista:

Há mais mutações no Sars-CoV-2 em circulação no Brasil e no mundo, e isso é resultado do aumento da propagação da pandemia. Antes encontrávamos novas linhagens com uma ou duas mutações. Agora, elas apresentam de 15 a 20 mutações, algumas delas importantes — afirma o virologista Fernando Rosado Spilki, coordenador da Rede Corona-ômicaBR/MCTI, criada para a vigilância genômica do coronavírus. (AZEVEDO, 2021, *online*).

A contagem de mortos no Brasil, e seu ritmo de crescimento, ultrapassou 205.000⁴, e logo pode chegar rapidamente à marca de 240.000 - com a curva em crescimento e média móvel de casos e mortes ascendente - algo como a população inteira de uma cidade como Sete Lagoas, a 11ª maior cidade mineira em termos de população. Os casos confirmados beiram os 9 milhões⁵. Números que assustaram e uma profusão de informações que não permitiam, a princípio, uma tomada de decisão segura.

Em diversas unidades escolares, como no Instituto Federal do Norte de Minas - IFNMG, optou-se por utilizar Atividades Não Presenciais - ANPs, após várias discussões na instituição, envolvendo setores como o Comitê de Crise estabelecido no momento da pandemia, a Pró-Reitoria de Ensino, o comitê de ensino (formado pelos Diretores de Ensino), a Assessoria Pedagógica, o setor de Assistência Estudantil, a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, e o órgão máximo da entidade, o CONSUP (Conselho Superior).

No caso do IFNMG, as Atividades Não Presenciais tiveram como base as ferramentas tecnológicas para disponibilização de materiais para professores e estudantes, realização de aulas síncronas e assíncronas e avaliações das disciplinas. A dinâmica, apesar de parecida, é diferente das aulas à distância (EAD), notadamente pelo curto prazo de planejamento, pelas aulas síncronas e pela modalidade em que os alunos se matricularam: presencial.

Também tomando por base o IFNMG, foram criados editais específicos para ajuda de custo com serviço de internet e para empréstimo de equipamento (tablets), para os estudantes que não dispunham de outras formas de acessar aulas. No entanto, ao longo do desenvolvimento dos módulos letivos, e conforme pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico do Campus Pirapora, outras dificuldades surgiram, como por exemplo a dificuldade de utilizar a tecnologia, de se organizar para o estudo individual e de ter um ambiente propício (dificuldades que não são relatadas por exemplo num curso EAD).

Segundo o MEC, a Educação à distância:

⁴ Conforme Jornal O TEMPO, atualizado periodicamente.

⁵ Idem.

é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (PORTAL DO MEC, *online*).

Deste modo, a situação vivenciada em 2020, ainda que use de conceitos semelhantes não pode ser chamada de Educação à Distância, pois nessa existem pré-condições, senão vejamos, conforme Araújo e Rodrigues:

A educação à distância se apresenta como uma nova maneira de nos relacionarmos com o conhecimento e – a partir de estratégias diferenciadas, de um trabalho integrador, profissionais competentes, alunos comprometidos, materiais didáticos específicos, meios de comunicação e outros recursos necessários –, poderá ser mais uma modalidade de ensino que possibilita a produção do conhecimento, a qualificação de profissionais, o acesso às tecnologias, a informação significativa e a mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora. (Araújo e Rodrigues, 2010, p.8, grifos nossos).

A simples implementação da educação à distância para solução do problema sanitário gerado pela pandemia do CoVid19 não seria assim simples, considerando não só os aspectos didático-metodológicos, mas os de preparação e os sociais. O autor Wagner dos Santos aborda o tema:

Implica a organização e estruturação de um sistema específico, que possui componentes essenciais ao seu funcionamento. A espacialidade, característica própria do ensino a distância, não deve ser vista como elemento impeditivo ou dificultador do seu funcionamento, mas reconhecida como elemento intrínseco, cuja superação ocorre, por um lado, devido o paradigma de ensino-aprendizagem adotado, de outro, mediante o sistema de comunicação utilizado para mediar o processo educativo. (SCHARTZ et al, 2010, p.25)

Em outras unidades, por exemplo, as escolas estaduais de Minas Gerais e as municipais de muitos municípios do Estado, não foi possível disponibilizar auxílios ou equipamentos, de modo que as atividades formativas e avaliativas eram disponibilizadas fisicamente nas escolas e os pais (ou em alguns casos, os próprios alunos) retiravam e devolviam. Sabe-se que nesses casos, a condição financeira dos alunos é bastante distinta daquela dos matriculados em escolas particulares, que continuaram com atividades *online*.

No entanto, para os alunos de escolas públicas cujos pais dos estudantes não tinham como dar o suporte adequado - por diversas questões: o trabalho externo, a falta de experiência, a falta de conhecimento, a falta de alguém para ajudar nos serviços de casa, dentre outras), o trabalho para esses foi muitas vezes novo e extenuante.

Docentes também relataram dificuldades com a nova metodologia, uma vez que não estavam acostumados (em sua maioria) a trabalhar em cursos à distância. Em pouquíssimo tempo, foi necessária a adaptação, inclusive com atendimento em contas particulares de *Whatsapp*, criação de salas de aula virtual

(notadamente o Google Classroom, no caso do IFNMG), aprender a gravar e editar aulas sem uma formação específica para tal, aquisição de quadros e equipamentos tecnológicos, e adequação das metodologias de aulas e principalmente de avaliações foram algumas das inovações. Na opinião de Rosa (2020):

Urge, então, o momento de reflexão docente, para um panorama nunca antes imaginado, as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos políticos pedagógicos. O que estamos testemunhando agora, neste exato momento, refletirá em todos os setores da sociedade não somente na educação, mudanças que talvez levariam em geral, anos ou décadas, estamos presenciando em algumas semanas, por conta de um vírus, esse pacote de más notícias embrulhado em proteínas. Outrossim, devemos reconhecer o lugar de destaque e esforço de cada professor nessa circunstância de crise, pois apesar dos malefícios do vírus, ele também nos trouxe a possibilidade de mudar e/ou repensar o modelo educativo atual. (ROSA, 2000, p. 4).

Assim, ao lidar com as diversas novidades, refazimento de calendários, reorganização do trabalho, as escolas tiveram que lidar com outros dois problemas: **evasão e resistência** de pais, alunos e professores, conforme tratam os autores abaixo, ao citarem o Curso de Especialização em Gestão Escolar, coordenado pelo Ministério da Educação em 2007, dentro do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública:

Entre março e o final de maio quando efetivamente teve início o curso, houve uma grande desistência. Alguns por circunstâncias alheias ao curso outros pelo “receio” da plataforma e do nível de exigência das atividades. Imediatamente lançamos novo Edital para preenchimento de vagas e formação de banco de reservas. Sendo assim, tivemos que repetir a formação introdutória ao ambiente, pelo menos, até o mês de agosto de 2007. Essa foi apenas uma das medidas para contornar outro grande desafio: o da evasão. Outras medidas foram encontros presenciais nos pólos com os professores assistentes, visita dos professores de turma aos pólos, incentivo à formação de grupos de diretores e a recomendação explicitada em várias reuniões: “nenhum a menos”. Essa recomendação era dirigida especialmente aos professores assistentes, que tinham contato mais direto e frequente com os cursistas. (SCHWARTZ et al, 2010, p. 20).

A evasão é de fato um fator a ser considerado, ao tratarmos do ensino à distância, por diversos fatores, como o identificado abaixo,

Separação física entre professor e aluno, [...] influência de uma organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto e organização dirigida), que a diferencia da educação individual; utilizando de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e disponibilizar os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação-diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via, possibilidades de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (Keegan, 1991, p.68, apud Almeida, 2013, p. 25).

Considerando que houve grande avanço, aceitação e difusão desse modelo de ensino, nos 11 anos que se passaram, os dados de 2009 da pesquisa de Santos e Neto não deixam de chamar atenção:

Apesar de os cursos on-line serem adequados para atender às necessidades atuais das pessoas, observa-se que as taxas de evasão são elevadas se comparadas aos cursos presenciais. [...] Considerando a evolução da qualidade dos cursos on-line, observam-se altas taxas de evasão em diversas localidades do mundo. Em 2007, somente 8% dos alunos (do total de 369.766 alunos matriculados) completaram esses cursos no Brasil (INEP/MEC, 2008). [...] Holder (2007) conclui em seu trabalho que um aluno de sucesso no ensino on-line deve possuir certas habilidades de aprendizagem que não são essenciais ao ensino presencial. (SANTOS e OLIVEIRA NETO, 2000, p. 2-3).

No IFNMG, de 2020, ano base 2019, disponíveis na plataforma Nilo Peçanha, o índice de dados de evasão nos cursos à distância é de 17,7%, enquanto nos cursos presenciais é de 14,7%, sinalizando uma assimetria não muito grande. No entanto, os alunos considerados nos dados matricularam-se para exatamente aquele tipo de oferta, e não precisaram mudá-la no decorrer do curso.

Desta forma, mesmo levando-se em conta a evolução dos métodos e técnicas em ensino à distância, os fatores elencados por Keegan, Santos e Oliveira Neto devem ser observados especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, anos em que a socialização é fator preponderante no processo ensino-aprendizagem, e considerando que esses públicos também foram afetados pela pandemia do CoVid-19.

A socialização física inclusive é parte fundamental da saúde humana. Segundo o texto de Rafael Polakiewicz, “há pouco tempo discutíamos como as pessoas haviam se tornado invisíveis para muitos. Agora discutimos como minimamente interagir com nossos vizinhos”. Essa discussão passa também pelos caminhos escolhidos para a educação não presencial. Para o autor, “é claro que a tecnologia tem nos ajudado. Mas agora sabemos que nem ela substitui o contato humano. Por isso, muitos de nós possuem um grande sentimento de solidão”. (Polakiewicz, 2020, *online*). É o que confirma o artigo presente na página do grupo Médis:

Na verdade, a OMS reconhece as relações sociais como um dos fatores determinantes para a saúde das pessoas e das comunidades, contribuindo para uma gestão mais eficaz do stress e para a prevenção de doenças do foro psicológico. Uma forte rede pessoal de apoio – composta, entre outros, por familiares e amigos – está tipicamente associada a uma melhor qualidade de vida e é, por isso, de particular relevância em contextos de incerteza ou crise como os que envolvem a pandemia da COVID-19. (Médis, 2020, *online*)

Destaca-se ainda que a “relação professor-estudante é essencial, inclusive, para sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos estudantes que podem em alguns casos estar atrelados à metodologia utilizada pelo professor”, conforme Oliveira e Souza (2020, p. 21).

Sobre as resistências encontramos a fala das autoras Schwartz e Araujo, permeada pela música esperançosa “Minha Casa” de Zeca Baleiro:

O início foi marcado por muitas dificuldades, desafios e incertezas, entre os quais destacamos:

1. como evitar a armadilha de o curso cair na banalização da mera certificação?
2. de outro lado como compatibilizar a modalidade do ensino à distância com a qualidade e com o cotidiano atribulado dos gestores/cursistas do programa, evitando evasão massiva?

[...]

4. como transformar a distância em redes e outras possibilidades de reflexão e de construção de conhecimento sobre o cotidiano da gestão escolar?
5. como articular universidade, secretarias de educação, superintendências de educação com metas e esforço comuns para a formação dos gestores/cursistas?

[...] esse quadro de dificuldades, desafios e incertezas que se apresentou no início e no decorrer do curso, [foi] tomado pela equipe como um grande desafio. A principal dificuldade foi, talvez, superar muitos (pré)-conceitos em relação à modalidade de ensino à distância (EAD). A equipe se dispôs, como diz trecho da música da epígrafe, “a não ser estanque, como quem constrói estradas e não anda”. (SCHWARTZ et al, 2010, p.10)

No entanto, antes das dificuldades observadas no referido curso, já com o ensino à distância em processo de consolidação no Brasil e no mundo, ainda é possível observar, atualmente, o preconceito (aqui já sem tanta esperança) à essa modalidade de ensino, como reflete a autora Nádia Pereira da Silva Almeida:

Junto ao preconceito, alinha-se a intolerância, que se caracteriza pelo comportamento que demonstra repúdio. Contudo, percebe-se que o preconceito é uma predisposição mental para pensar, sentir e agir, em relação a algum tema/assunto, que procede de experiências pessoais. Ela combina a reprodução de conceitos pré-concebidos oriundos dos pais, professores e amigos que possuem uma visão cristalizada, o que acaba por provocar comportamentos, conceitos e atitudes que geram intolerância, repúdio, discriminação, injustiça e violência. Pelo exposto, fica claro que o preconceito está presente nos relacionamentos humanos ao longo da história. (ALMEIDA, 2013, p. 41).

O preconceito, neste caso, vai de encontro o que preconizam órgãos que discutiram o ensino à distância, como a Organização Mundial das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme trazem Araujo e Schwartz:

Sabemos que a educação à distância, melhor denominada de ensino à distância, já que a educação é um fenômeno social muito mais complexo que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, vem se configurando como uma das principais políticas dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e mais recentemente da Organização Mundial de Comércio (OMC), para a ampliação da educação superior nos países periféricos com diversificação dos cursos e das fontes de financiamento. (SCHWARTZ, 20, p. 17).

Diante de tantas mudanças repentinas, incertezas, resistências, falta de mecanismos de combate de algumas delas, correu-se o risco de que o itinerário formativo de alguns desses estudantes se perdesse, juntamente com a vontade de estudar e aprender, ou ainda de que os mesmos definissem os caminhos sem uma orientação profissional e uma rota minimamente traçada, como o autodidata

definido por Gusdorf, na alusão de ser observado numa biblioteca, e trazido por Silva (no excerto abaixo). A reflexão destaca mais a importância do professor.

“O autodidata representa aqui o órfão da cultura, [...] que [...] só deve a si próprio sua iniciação. Para ele, a cultura é um saber capitalizado nos livros, a totalidade indefinida das aquisições humanas, que precisa abordar sozinho. Ninguém lhe abre os caminhos, ninguém estabelece, no seio desta massa, as distinções hierárquicas indispensáveis. Saber e sabedoria apresentam-se-lhe como uma aglomeração, uma totalidade sem perspectiva; acha-se perdido na imensidão das bibliotecas como um viajante perdido num deserto sem pontos de referência [...]” (GUSDORF, 1995, apud SILVA, 2012, p. 168). O autodidata vive um drama: sua tarefa é gigantesca e seus recursos são poucos. “A cultura se oferece a ele como um bloco sem fendas, e que o esmaga, porque ninguém lhe serviu de mediador”, afirma GUSDORF. Para o autodidata, a “cultura é um assunto de quantidade mais que de qualidade”. (SILVA, 2012, p. 168).

A consideração sobre autonomia do sujeito e papel do professor é confirmada na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, quando afirma: “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. (FREIRE, 2002, p. 48).

Na mesma obra ainda é possível destacarmos:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, 2002, p. 49)

E, no prefácio de Edina Castro de Oliveira:

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (OLIVEIRA in FREIRE, 2002, p. 7 - Prefácio)

No artigo “Pandemia revela o papel fundamental do professor”, a autora Mariana Mandelli, torna a reforçar a importância desses profissionais, como pode ser observado abaixo:

Longe das lousas e agora atrás das telas, os educadores têm se desdobrado para dar conta de todos os alunos, ao mesmo tempo em que aprendem a lecionar em um contexto completamente diferente de meses atrás. Mesmo com os avanços tecnológicos e de inteligência artificial que observamos nos últimos anos, a pandemia reforçou o papel docente na aprendizagem e, consequentemente, na sociedade.

“A tecnologia não substitui o contato pessoal e a interação entre os estudantes, nem os professores. Esse é o principal aprendizado desse período”, disse o professor israelense Amit Goren. Ele é coordenador dos 9.º e 10.º anos e dá aulas de matemática do ensino médio. (MANDELI, 2020, *online*)

Indubitavelmente, o momento foi de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tão necessária, mas também robustecer a importância do professor.

No IFNMG, as aulas e demais presenciais foram suspensas em 18/03/2020, a partir da Portaria Reitor 100/2020, conforme instruções e diretrizes de órgãos superiores ou parceiros e colaterais, sem data marcada para retorno, já que as informações sobre a pandemia ainda eram escassas e o que se sabia, principalmente, era o que acontecia em outros países do mundo.

Reuniões com as mais diversas equipes, conforme dito anteriormente, foram realizadas desde então, contanto inclusive com a representação estudantil (Grêmio e Diretório Acadêmico). Aos poucos, foi-se elaborando o Regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANPs), discutido nas instâncias consultivas e decisórias do órgão, até ser aprovado no Conselho Superior - CON-SUP. Na maioria das unidades⁶, o retorno dos calendários aconteceu em setembro/2020. Antes do retorno efetivo, *lives* e reuniões virtuais com estudantes e pais foram realizadas, partindo da reitoria e dos campi.

Havia, e há, uma preocupação com os estudantes que estavam prestes a realizar o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (aqueles do 3º ano), já que essa é a principal forma de ingresso nas Universidades. Havia também, uma preocupação com os estudantes dos cursos técnicos e superiores, prestes a se formarem, e que necessitavam de seus diplomas para exercerem a profissão, seja na iniciativa privada ou na pública.

As mudanças promovidas pelas ANPs (cujo regulamento é periodicamente revisto), estão diversas vezes provocadas pelos currículos dos cursos, postulando uma reflexão sobre essa questão da Educação, que envolve a como traz Sacristán, em sua obra *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui a educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, e reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. [...] Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.[...] Como acertadamente assinala Heubner (apud MCNEIL, 1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar

⁶ As unidades do IFNMG possuem autonomia administrativa e pedagógica.

seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. (SACRISTÁN, 2017, p. 15)

Este é, sem dúvida, um dos momentos de mudança histórica, social, cultural econômica e de conceitos sobre a educação. Mudou-se, bruscamente o cenário de um modelo educativo determinado e consolidado. Surgiu um “tema controvertido”, de “difícil concretização num modelo ou proposição simples”. Para o autor, o currículo deve ser enfocado num momento histórico e social assinalado: “A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”. (SACRISTÁN, 2017, p. ix).

Materiais e métodos

A presente pesquisa foi realizada junto à estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico de uma das unidades do IFNMG⁷. São estudantes, portanto, que tiveram aproximadamente 2 meses de aula presencial antes da suspensão do calendário, com disciplinas novas (do ensino médio e do técnico) e já retornaram com as atividades não presenciais.

Do total de 128 alunos matriculados no 1º ano, 87 responderam o questionário, correspondendo a quase 68% do universo pesquisado. De acordo com o Portal Comentto - Pesquisa de Mercado, essa amostra apresenta um nível de confiança de 95%⁸, com margem de erro de aproximadamente 6%⁹.

O questionário foi disponibilizado e os estudantes optaram livremente por respondê-lo ou não. O formulário utilizado foi o da plataforma Google Forms, que também sintetiza os resultados.

Trata-se de uma pesquisa de opinião, por isso não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa. Segundo o instituto PHD - Diferencial em pesquisas, “a pesquisa de opinião é um levantamento estatístico com amostra específica da opinião pública. Ela indica as opiniões de uma determinada população analisada [...] dentro do intervalo de confiança.

⁷ O IFNMG possui unidades de ensino presencial nas cidades de Almenara, Araçaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Janaúria, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni.

⁸ Segundo o portal Comentto - Pesquisa de Mercado, o nível de confiança representa a probabilidade de uma pesquisa obter os mesmos resultados se outro grupo de indivíduos em uma mesma população fosse entrevistado.

⁹ Segundo o portal Comentto - Pesquisa de Mercado, é o índice de variação dos resultados de uma pesquisa. Por exemplo, um erro amostral de 6% indica que o resultado poderá variar cinco pontos percentuais para mais ou para menos em sua pesquisa.

A pesquisa foi realizada nos dias 13 a 15/01/2021, quando os estudantes já estavam cursando o 3º módulo (terceira etapa formativa das Atividades Não Presenciais).

Apresentação dos resultados

O retorno do calendário letivo, com a utilização das ANPs, foi exaustivamente discutido, no entanto, após sua implementação, na opinião dos alunos que responderam o questionário, foi acertado:

Gráfico 1

Na sua opinião, seria melhor manter o calendário letivo suspenso, ao invés de iniciarem as ANPs?

87 respostas

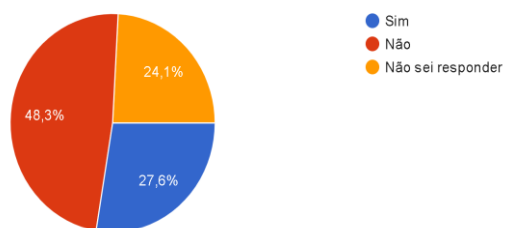
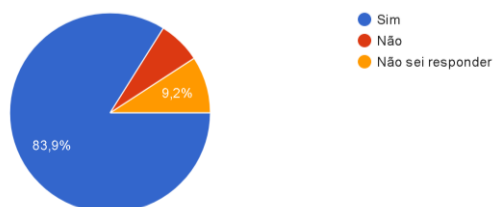


Gráfico 2

Na sua opinião, no contexto da pandemia do Coronavírus, a utilização das Atividades Não Presenciais (ANP) foi a mais acertada?

87 respostas



*Responderam Não a esta pergunta 6,9% dos estudantes.

Quando questionados sobre a volta da educação presencial com o fim da pandemia, e as características das ANPs, estas foram as respostas:

Gráfico 3

Na sua opinião, as ANPs são preferíveis às atividades presenciais?

87 respostas

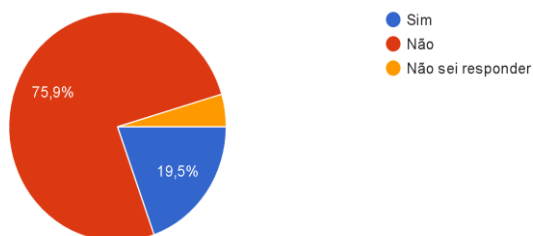


Gráfico 4

Na sua opinião, as ANPs e o ensino à distância são equivalentes?

87 respostas

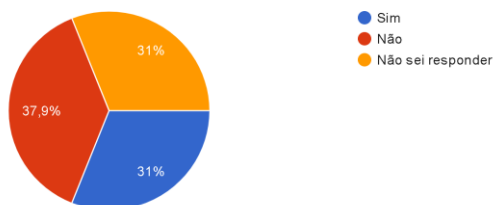


Gráfico 5

Na sua opinião, as ANPs devem continuar mesmo após a pandemia?

87 respostas

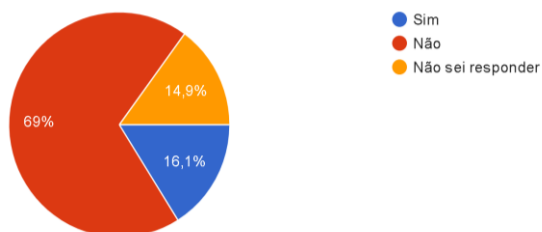
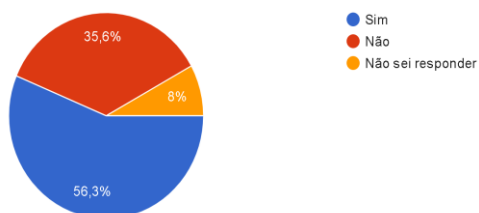


Gráfico 6

Você teve problemas de ordem psicológica (depressão/ solidão/ ansiedade) durante a pandemia?
87 respostas



Apesar do desejo expressivo pelo retorno às atividades presenciais, de 75,9% no gráfico 3 e 69% no gráfico 5, as atividades não presenciais possibilitam de estudar em conjunto e de se pensar num ensino híbrido (presencial e à distância):

Gráfico 7

Na sua opinião, você considera que deve aprender mais sozinho (sem ajuda de colegas e professores) nas ANPs?
87 respostas

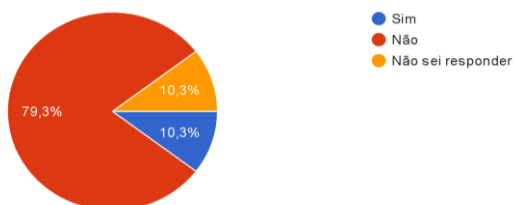
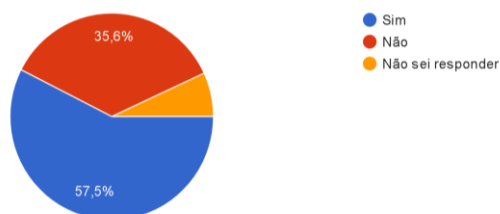


Gráfico 8

Na sua opinião, o ensino pode ser híbrido (atividades presenciais e não presenciais) após a pandemia?
87 respostas



Considerações finais

A pandemia do CoVid-19 surpreendeu todo o mundo e continua a surpreender, ainda que alguns países já tenham iniciado seu processo de vacinação e é o que se espera do Brasil num futuro muito próximo.

As instituições de ensino, já no início, foram levadas a suspender as suas atividades presenciais, como forma de evitar aglomerações e disseminação da doença. O IFNMG suspendeu as atividades presenciais em 18/03/2020. No entanto, com o passar do tempo, foram cobradas a retornar suas atividades.

O IFNMG optou por Atividades Pedagógicas Não Presenciais - ANPs, o que mais tarde se mostrou acertado com as notícias de segunda onda do vírus e aumento do número de mortos no Brasil.

As ANPs foram frutos de diversas discussões e têm um modelo bastante parecido com o da Educação à Distância (EAD), levando-se em conta que a modalidade EAD exige competências próprias e outros tipos de preparação prévia.

Para realização da EAD é necessário, por exemplo, que o estudante disponha de equipamento e internet, o que não era a realidade de muitos alunos do IFNMG. Dessa forma, sem deixar de atender a visão institucional: "Ampliar a eficiência acadêmica gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação no ensino, pesquisa e extensão fundamentada na gestão participativa e na inclusão social", e os valores "Democracia" e "Inclusão Social", o IFNMG lançou editais para auxílio em contratação de internet e empréstimo de equipamentos. Outras ações também foram realizadas, como a distribuição do kit de alimentos.

A mudança na forma de ensino-aprendizagem, afetou também, de forma contundente, o trabalho dos docentes, que passaram a ser gravadores e editores de vídeo, influenciadores a distância, ensinar sem ver os rostos dos alunos e avaliá-los, entre outras dificuldades. Conforme citado no texto, "devemos reconhecer o lugar de destaque e esforço de cada professor nessa circunstância de crise" (ROSA, 2000, p. 4).

Outros problemas a serem enfrentados nas ANPs são a evasão e a resistência ao modelo. A resistência não parte só dos alunos (muitos com dificuldades com a tecnologia), mas pais e dos servidores das escolas. A evasão historicamente é maior em cursos a distância, e neste caso havia um outro dificultador. O aluno não se matriculou em curso a distância, mas presencial.

A socialização existente na escola, seja entre estudantes, ou entre estudantes e professores é necessária e saudável. A presente pesquisa revelou que pelo menos 56,3% dos respondentes teve problemas de ordem psicológica, imposta pelo distanciamento necessária à contenção da pandemia.

O ensino à distância ainda apresenta muitos preconceitos no Brasil, e pode incorrer no risco do aluno se tornar um autodidata sem alguém que o oriente.

No entanto, pode também fortalecer a autonomia do mesmo, e assim, sua liberdade, como defendida por Paulo Freire.

As ANPs no IFNMG foram discutidas nas diversas instâncias, inclusive com as representações estudantis, até a finalização do seu regulamento, e são revisadas periodicamente.

Não poderia faltar, num momento como este, a discussão sobre currículos, o que vem acontecendo na instituição. O currículo está intrinsecamente ligado ao momento histórico e cultural.

Outras escolas públicas, especialmente as das redes municipais e estaduais, enfrentaram dificuldades ainda maiores para a organização do ano letivo, devido à maior escassez de recursos, de condições de operacionalização, de estarem situadas em locais de mais difícil acesso e comunicação com os alunos e outras.

Na pesquisa realizada com alunos do 1º ano médio/técnico de uma unidade do IFNMG, quase 50% afirmou que o calendário letivo não deveria ter retornado (no final do terceiro trimestre civil), no entanto quase 84% afirmam que as ANPs foram a melhor forma.

Para os respondentes, as ANPs não são preferíveis às atividades presenciais (75,9%), que não devem continuar após a pandemia (69%), e 31% afirmaram que as ANPs equivalem à EaD.

No entanto, 79,3% afirmaram que não tiveram que aprender sozinhos e 57,5% acreditam que é possível adotar o ensino híbrido (presencial/ à distância) após a pandemia.

Desde que começaram as ANPs no IFNMG, muito se aprendeu, muito se caminhou e muito teve que ser revisto. Muito se percebeu da vontade de continuar a ofeta de ensino público, gratuito e de qualidade.

Não se sabe ainda quanto tempo durará a situação sanitária, a pandemia e seus desdobramentos, por isso, há muito o que ser feito.

Fato é que a educação foi repensada de diversas formas, por diversos atores, e sua importância cada vez mais reafirmada. Outro fato é que a educação é dinâmica e precisa rapidamente se adequar as mudanças. Mas, mais ainda, que a educação deve ser para todos.

Referências

ALMEIDA, Nádya Pereira da Silva. Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil: uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia. 2013. 68 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2013.

AZEVEDO, Ana Lúcia. Covid-19 multiplicação de mutações do coronavírus, várias delas no Brasil, preocupa cientistas. In.: O GLOBO - SOCIEDADE, 14/01/2021.

COMENTTO - Pesquisa de Mercado. Calculadora Amostral. Disponível em <https://comentto.com/calculadora-amostal/>, acesso em 15/01/2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 25a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MÉDIS. Covid-19: A importância da socialização em tempos de isolamento. Atualizado em 22 de abril de 2020. Disponível em <https://www.medis.pt/mais-medis/covid-19/covid-19-a-importancia-da-socializacao-em-tempos-de-isolamento/>, acesso em 26/12/2020.

INSTITUTO PHD - Diferencial em pesquisas. Pesquisa de Opinião: O que é? Como funciona? Disponível em <https://www.institutophd.com.br/pesquisa-de-opinio-o-que-e-como-funciona/>, acesso em 14/01/2020.

JORNAL O TEMPO. Coronavírus. Disponível em <https://www.otempo.com.br/coronavirus>, acesso em 13/01/2020.

MANDELLI, Mariana. Pandemia revela o papel fundamental do professor. 23/10/2020. Disponível em <https://jeduca.org.br/texto/pandemia-revela-o-papel-fundamental-do-professor#:~:text=A%20centralidade%20do%20professor&text=Mesmo%20com%20os%20avan%C3%A7os%20tecnol%C3%B3gicos,os%20estudantes%2C%20nem%20os%20professores>, acesso em 04/01/2021.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francineire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). Boa vista, Revista Boletim de Conjuntura - BOCA, v. II, n. V, p. 14-24, 2000.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Bipolítica e educação: Os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. Rio de Janeiro: Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul/out 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>, acesso em 09/01/2020.

POLAKIEWICZ, Rafael. Coronavírus: Isolamento em tempo de pandemia. Atualizado em 24/04/2024. Portal PEBMED. Disponível em <https://pebmed.com.br/coronavirus-isolamento-social-em-tempos-de-pandemia/>, acesso em 02/01/2021.

PORTAL DO IFNMG. Atividades não presenciais. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/atividadesnaopresenciais>, acesso em 19/12/2020.

PORTAL DO IFNMG. Novas medidas de prevenção do IFNMG contra o coronavírus. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/554-portal-noticias-2020/23675-novas-medidas-do-ifnmg-de-prevencao-contra-o-coronavirus>, acesso em 03/01/2021.

PORTAL DO MEC. O que é educação à distância? Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.,> acesso em 12/12/2020.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o Covid19. Santa Maria: Revista Científica Schola, v. VI, n. I, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática. 3a. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

SANTOS, Elaine Maria dos; OLIVEIRA NETO, José Dutra. Evasão na Educação à Distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Santos: Revista Científica de Educação à Distância, v.2, n.2, p.1-28, dez/2009.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. ARAUJO, Gilda Cardoso de. RODRIGUES, Paulo da Silva. Escola de Gestores da Educação Básica. Democracia, Formação e Gestão Escolar: Reflexões e Experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2010.

SILVA, Antônio Ozaí da. Sobre o autodidata. Maringá: Revista Espaço Acadêmico, n. 128, jan/2012, p. 168-170.

TORASKI, Marcelo. Coronavirus no Brasil. Recorde de casos projeta janeiro ruim. In.: EXAME, 21/12/2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abuso sexual, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 45, 46
alfabetização, 215, 238, 239, 240, 243, 245,
247, 258, 337, 382, 387
América Latina, 17, 123, 231, 235, 342, 394
aprendizagem, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24,
25, 72, 73, 87, 95, 96, 98, 99, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 127, 129, 130, 131,
132, 133, 139, 143, 145, 146, 148, 149, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 196, 199, 200, 201, 205, 210, 212, 213,
214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 226, 238, 243, 252, 256, 257, 261, 262,
265, 269, 270, 277, 278, 282, 284, 286, 287,
291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 304,
305, 306, 307, 310, 325, 344, 355, 356, 357,
358, 360, 361, 364, 366, 383, 384, 385, 386,
387, 389, 392, 394, 395, 397, 398, 399, 400,
401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409,
410, 411, 412, 413, 414, 418, 422, 424, 427,
432
aprendizagem cooperativa, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
169, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 183,
184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 218
aprendizagem significativa, 153, 154, 155, 157,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 194
atividades não presenciais, 428, 431

C

contexto educacional, 210, 211, 215, 224, 324,
355

Covid-19, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 95,
211, 216, 295, 299, 302, 303, 308, 355, 361,
364, 365, 366, 396, 403, 410, 434

D

direção escolar, 47, 49, 50, 52, 55, 58, 59

E

educação, 11, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25,
26, 27, 47, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75,
77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 110, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121,
123, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 159,
170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 186,
188, 194, 195, 198, 199, 200, 203, 204, 205,
207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229,
231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 251,
258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268,
269, 270, 271, 276, 278, 281, 282, 283, 284,
285, 287, 290, 292, 293, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 309,
310, 311, 313, 315, 319, 321, 322, 323, 324,
325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 336, 337,
341, 342, 343, 353, 355, 356, 357, 358, 359,
360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368,
369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377,
378, 381, 385, 386, 393, 394, 395, 396, 397,
398, 399, 404, 405, 406, 407, 409, 410, 411,
412, 413, 414, 415, 417, 418, 422, 423, 424,
425, 427, 428, 429, 433, 434, 435
Educação 4.0, 395, 396, 399, 400, 409, 412,
415, 416
Educação a Distância
EaD, 57, 60, 130, 225, 291, 292, 293, 294,
297, 298, 433,

educação básica, 68, 77, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 101, 121, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 216, 276, 283, 355, 358, 396, 398, 404, 407, 422

educação inclusiva, 96, 103, 104, 105, 107, 110, 184

educação infantil, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 238, 264, 271, 337, 341, 386, 424

educação popular, 121, 234, 235, 236, 393

educação superior, 85, 87, 112, 113, 123, 198, 199, 203, 205, 207, 311, 313, 368, 372, 375, 377, 378, 422, 425

efeitos psicológicos, 29, 34, 36, 39, 41

enfrentamento, 12, 16, 19, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 46, 109, 118, 122, 212, 217

ensino híbrido, 24, 226, 402, 403, 414, 431, 433

ensino remoto, 12, 21, 22, 24, 104, 295, 296, 309, 337, 358, 362, 364, 365, 403

especificidades, 96, 98, 99, 102, 103, 106, 109, 110, 139, 140, 150, 262, 263, 266, 269

F

falácias, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 24

família, 12, 15, 17, 21, 23, 30, 31, 37, 41, 42, 101, 119, 131, 138, 140, 141, 147, 148, 150, 178, 179, 180, 182, 183, 232, 266, 270, 281, 295, 356, 359, 360, 365, 368, 369, 370, 371, 372, 376, 379

formação de professores, 65, 73, 81, 83, 88, 92, 196, 215, 220, 225, 247, 252, 255, 262, 268, 270, 298, 301, 302, 306, 313

formação docente, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 194, 196, 252, 258, 301, 303

G

geografia, 75, 250, 271, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 355, 366, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 392, 393, 394

gestão participativa, 305, 364, 432

I

IFNMG, 420, 421, 423, 424, 427, 428, 432, 433, 434, 435

inclusão, 20, 38, 39, 76, 77, 96, 108, 109, 110, 154, 181, 182, 183, 190, 195, 216, 267, 312, 318, 412, 432

indisciplina, 153, 154, 155, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196

instrução superior, 371, 377

interdependência positiva, 162, 192, 193

interdisciplinaridade, 69, 70, 74, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 223, 287, 382

interpretação de mundo, 238

L

leitura, 33, 51, 54, 55, 113, 213, 231, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 307, 318, 337, 347, 350, 384, 385, 386, 387, 405

M

mediação, 56, 146, 149, 180, 186, 218, 243, 285, 293, 305, 310, 360, 364, 393, 403, 422

métodos ativos, 153, 154, 156, 157, 161, 164, 169, 170, 171, 178, 182, 183, 188, 189, 192, 193, 194

multidisciplinaridade, 200, 202

P

pandemia, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 95, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 111, 118, 123, 128, 130, 133, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 308, 310, 336, 337, 338, 339, 355, 359, 360, 361, 365, 396, 403, 410, 413, 416, 418, 420, 421, 422, 424, 427, 429, 432, 433, 434

Plano Municipal de Educação, 81, 83, 84, 90, 210

pluridisciplinaridade, 200, 202

políticas públicas, 25, 31, 38, 63, 65, 68, 77, 81, 86, 89, 102, 114, 128, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 150, 181, 220, 281, 364, 366

políticas públicas educacionais, 77, 138, 144, 145, 150

prática pedagógica, 19, 148, 150, 174, 187, 188, 200, 224, 257, 261, 263, 268, 269, 291, 301, 304, 356

práticas pedagógicas, 23, 66, 67, 74, 88, 110, 186, 199, 200, 201, 206, 268, 269, 304, 311

profissionalização, 140, 312, 367, 373, 375,
376, 377
psicologia da educação, 291, 293, 294, 295,
297, 311

R

realidade, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 31,
34, 36, 48, 57, 58, 59, 74, 90, 103, 105, 107,
108, 109, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 128, 129,
130, 134, 146, 147, 150, 154, 155, 171, 174,
177, 180, 181, 190, 206, 210, 211, 212, 213,
214, 215, 217, 219, 220, 223, 233, 240, 241,
242, 243, 244, 253, 261, 262, 263, 264,
265, 267, 269, 270, 277, 280, 281, 282, 284,
291, 294, 295, 298, 303, 304, 306, 307, 308,
310, 323, 336, 337, 342, 343, 347, 357, 358,
359, 360, 361, 362, 365, 384, 386, 392, 393,
402, 404, 406, 407, 411, 412, 415, 428, 432,
434
representação, 49, 59, 307, 379, 385, 386, 387,
398, 427

S

Simón Rodríguez, 228, 230, 232, 233, 234,
236, 237

T

TDIC, 169, 394, 395, 396, 399, 400, 409
tecnologias, 15, 19, 20, 21, 22, 75, 88, 101, 104,
108, 128, 129, 133, 134, 156, 182, 188, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220,
221, 222, 223, 224, 226, 291, 292, 293, 294,
295, 296, 303, 305, 310, 324, 330, 335, 337,
341, 362, 364, 365, 394, 395, 396, 399, 400,
402, 410, 412, 413, 415, 422, 425, 435
transdisciplinaridade, 200, 202, 301, 302,
306, 313

U

universidade pública, 112, 113, 117, 120, 304



Cada livro foi organizado em uma mobilização para o leitor e a para a leitora atingir o prazer e o aprendizado, em um cativante percurso de reflexão, discussão e pesquisa, entrelaçando diferentes temáticas sobre a Educação. É possível ler um capítulo separadamente, mas recomendamos que vale a pena ser lida completamente do início ao fim. Estes livros nos unem em torno da pluralidade dos saberes e pesquisas na Educação.

Por essas razões, entre outras singulares que emergem no conteúdo instigante desta coleção, é com orgulho e gratidão que nos unimos com pesquisadores e pesquisadoras que ousam fazer suas vozes se converterem em letras e palavras compartilhadas nesta obra coletiva e coletivizante. Estes livros nos unem na caminhada de professores(as) e pesquisadores(as) da Educação.

Ivanio Dickmann e Márcia Boell
[organizadores]

